ROK IV 1 STYCZNIA 1932 R. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY



WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO - NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

ROK IV. 1 STYCZNIA 1932 r. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

L. DOBRZYŃSKA-RYBICKA.



Z SOCJOLOGJI KIEROWNICTWA.

Kierownictwo uważam za formę bardziej złożoną prostego stosunku nadporządkowania i podporządkowania należącego do grupy jeszcze ogólniejszej stosunków społecznych mianowicie przystosowania.

Przez przystosowanie rozumiem usuwanie różnic między obcującymi osobnikami, tak, aby mogła powstać zgodnie działająca jedność i całość. Powodem tych różnic są postawy psychiczne i czynności stykających się z sobą jednostek lub zespołów; przystosowanie polega więc na pewnych zmianach w tych postawach i czynnościach tak, aby zamiast rozdwojenia mogło nastąpić zjednoczenie, ten nieodzowny warunek współżycia i współdziałania, czyli istnienia ludzi wogóle. Wszakże w zupełnem odosobnieniu, bez życzliwej współpracy z otoczeniem życie jest niemożliwe.

Ze stanowiska kategorji ilości przystosowanie można podzielić na dwie wielkie grupy: przystosowań jednostronnych i obustronnych. W grupie przystosowań obustronnych zmiany obejmują oba człony stosunku, wyłania się wówczas wzajemność i kolejność przystosowania. Tak

przystosowują się do siebie koledzy szkolni, rodzeństwo, pracownicy danej instytucji czy fabryki. Gdy zmiany dokonują się tylko w jednym z członów powstaje ów szczególnie nas obchodzący stosunek nadporządkowania i podporządkowania, będący podstawą kierownictwa. Nadporządkowanym będzie ten człon stosunku, który nie podlega zmianom, ale je powoduje czy narzuca, zaś rola podporządkowanego przypada tej ze stron, w której się zmiany dokonują. Nadporządkowanym jest mówca na publicznem zebraniu, lub prowadzący tańce na balu.

Nie będę tutaj szczegółowo rozpatrywać socjologji nadporządkowania i podporządkowania, którą zapoczątkował Mc Dougall, zaznaczę tylko, że jest ono dzisiaj uważane przez socjologję za stosunek całkiem pierwotny, występujący pod wpływem naturalnych czynników społecznych, indywidualno-psychicznych i fizycznych.

Otóż kierownictwo, co do gatunku, to stosunek nadporządkowania tylko bardziej złożony, wykazujący z tym ostatnim zarówno zasadnicze podobieństwa jak zasadnicze różnice — i dlatego mający prawo do godności samodzielnego stanowiska w socjologji.

Z cech wspólnych z nadporządkowaniem wykazuje kierownictwo przedewszystkiem te, że przoduje w wypełnieniu zadania, — a zarazem służy za wzór, dopełnia czynnik podporządkowany [1]), dalej, rozporządza tylko oddziaływaniem psychicznem, względnie moralnem, aby powodować przystosowania w podporządkowanym, a przystosowania te wywołuje świadomie i celowo. W nadporządkowaniu są one sprawą całkiem przypadkową. Z tego punktu widzenia jest więc kierownik członem nadporządkowanym, którego myśl i wola prowadzi wszystkich dobrowolnie mu podlegających do spełnienia przedsięwziętego zadania, jednocześnie ich dopełniając i dostarczając wzoru postępowania.

---

[1]) Na bliższe uzasadnienie tych momentów nie pozwalają ramy niniejszego artykułu. przeprowadzam je w przygotowanym do druku rozdziale szóstym dalszych części mojej „Nauki obywatelstwa na podstawie socjologji", której część pierwsza wyszła w Poznaniu w r. 1929 nakładem Krajowego Instytutu Wydawniczego.

Kierownictwo różni się od nadporządkowania tem, że przedstawia pewną stałość i ciągłość, podczas, gdy proste nadporządkowanie jest tymczasowe, przelotne i kolejne, więc n.p. w rozmowie towarzyskiej nadporządkowuje się ktoś, kto ciekawą rzecz opowiada, po chwili zacznie opowiadać ktoś drugi i nadporządkowanie przesuwa się na niego — każdy mówca na publicznem zebraniu jest nadporządkowany kolejno. Kierownictwo taką bezpośrednią kolejność wyklucza. Kierujący zebraniem publicznem t.j. tak zwany przewodniczący pozostaje nim do końca posiedzenia, jego nadporządkowanie nabiera charakteru kierownictwa.

Dzięki faktowi, że kierownictwo dla spowodowania przystosowań, rozporządza tylko naciskiem psychicznym i moralnym, zajmuje ono stanowisko pośrednie między naturalnem nadporządkowaniem a władzą będącą również nadporządkowaniem, ale której moment istotny stanowi możność stosowania sankcji prawnych i fizycznych a więc przymusu zewnętrznego.

Z wszystkiego co dotąd powiedziano wynika, że kierownictwo dałoby się określić jako nadporządkowanie o charakterze pewnej stałosci, nie rozporządzające przymusem zewnętrznym, powodujące świadomie i celowo zmiany w podporządkowanych przy pomocy oddziaływań psychicznych i moralnych względnie społecznych, o ile te ostatnie nie wkraczają w dziedziny przymusu. Kierownictwo opiera się zawsze na stosunku dobrej woli ze strony kierowanego.

Oczywiście kierownictwo może iść w parze z władzą, a raczej władza powinna iść w parze z kierownictwem. Ten sam zwierzchnik mający możność przymusowego narzucenia przystosowania, może z niej robić użytek tylko w ostatecznych razach a kształtować swój stosunek z podwładnymi przedewszystkiem jako kierownictwo.

Dla pedagogji ma kierownictwo znaczenie zasadnicze. Wszakże pedagogja to przedewszystkiem stosowanie właśnie tej formy współżycia do jednostek czy zespołów młodzieży aby ukształtować, urobić ich osoby.

Mówi Znamiecki [1]) „Proces wychowawczy przedstawia się przedewszystkiem“ jako proces dotyczący indywidualnego wychowanka, proces pewnego kształtowania, urabiania jego osoby. Jak wszelkie urabianie, dokonuje się ono według pewnego wzoru i ostatecznym wynikiem jest upodobnienie się osoby wychowanka do wzoru“. „Każdy proces wychowawczy realizuje się we wzajemnem oddziaływaniu między wychowankiem a wychowawcą. Oddziaływanie to wtedy tylko ma charakter wychowawczy, jest istotnie urabianiem osoby wychowanka według pewnego wzoru, jeżeli wychowawca ma świadomość, że działa w roli wychowawcy i zdąża do tego aby wychowanek pod jego wpływem do danego wzoru się upodobnił“.

Otóż, jeżeli kierownictwo należy do typu stosunków przystosowania, to urabianie osoby wychowanka musi z konieczności polegać na powodowaniu w nim pewnych postaw psychicznych i czynności przez które przystosowuje się do wychowawcy i jego wskazań, a tak zjednoczony może z nim współdziałać urzeczywistniając przez to w sobie momenty owego idealnego wzoru wychowawczego, o którego zrealizowanie właśnie chodzi. W mowie potocznej takie powodowanie postaw czy czynności u drugiego nazywamy wpływem. Kierownik — wychowawca wywiera wpływ na wychowanka, to znaczy potrafi go pobudzić do celowych przystosowań, wywołuje w jego psychice zmiany.

I teraz nasuwa się pytanie, jakiemi środkami społecznemi, socjopsychicznemi i indywidualno-psychicznemi rozporządza kierownik, wychowawca — aby wytworzyć między sobą a wychowankami ten stosunek przystosowania a więc wpływu i następującego po nim współdziałania, tak rozstrzygająco ważny w procesie wychowawczym.

Odpowiedź na to pytanie obejmuje całą socjopsychikę psychologję i etykę kierownika wraz z momentami czysto socjologicznemi. Nie zamierzając bynajmniej wyczerpać tego tak rozległego, a tak niezmiernie ważnego przedmiotu,

[1]) Socjologja wychowania. Tom. II. Urabianie osoby wychowanka. Lwów. Książnica-Atlas. 1931. Str. 58, 59.

bo to oczywiście w ramach krótkiego, informacyjnego artykułu jest niemożliwe, podkreślę tylko jeden czynnik socjologiczny i jeden socjopsychiczny, jako między innemi, zasadniczo wchodzące w rachubę.

Czynnik socjologiczny, o którym chcę mówić to już wspomniana wyżej wzajemność i kolejność — czyli inaczej równorzędność przystosowań.

Kiedy przystosowują się do siebie zwierzęta, rośliny lub twory nieorganiczne przystosowanie może być jednostronne lub dwustronne, zależnie od tego, czy jeden, czy dwa człony stosunku podlegają zmianom, tak z dwu członów marmuru, które się ma złączyć można dociosać tylko jeden, tak drzewo pochyli się stosownie do panujących kierunków wiatru, wiatr się do drzewa nie dostosuje. Choć jeden człon stosunku jest stały a drugi zmienny, nie to nie wpływa na wynik przystosowania, które jest sprawą mechaniczną i dla członu obojętną. Inaczej się dzieje z odnoszeniem człowieka do człowieka. Tutaj wykluczenie przystosowania absolutnie jednostronnego, wykluczenie wszelkiego, osobistego współudziału jednej ze stron, a przerzucanie całego ciężaru zmiany na drugą, to faktycznie niszcznie stosunku społecznego. Wszakże „społeczny“ znaczy „wspólny“. Przystosowanie społeczne to wspólność, obustronność zmian. Człowiek przy jednostronności tego stosunku staje się członem w rodzaju czegoś nieorganicznego, a w każdym razie bezmyślnego, automatycznego wbrew faktowi psychicznej równorzędności ludzi jako ludzi, — podkreślanej zresztą tak silnie przez światopogląd chrześcijański. Gdzie znaczenie jaźni — jednej ze stron przestaje wchodzić w rachubę niema stosunku społecznego jak „niema społeczności między stolarzem i jego warsztatem“ mówi Simmel.

Z tego wynika, że wymaganiom obustronności przystosowań podlegać musi także stosunek nadporządkowania, więc jeżeli przystosowywać się muszą wychowankowie do wychowawców — to nie mniej, chcąc zadośćuczynić rzeczywistości socjologicznej musi się w pewnej mierze i wychowawca stosować do wychowanka.

I proszę mnie nie rozumieć fałszywie, nie wyobrażać sobie, że takie wzajemne przystosowanie, to coś w rodzaju apostołowania sowietów młodzieży — zaprzepaszczanie karności.—Bynajmniej!

Przedewszystkiem już sam fakt, że mamy do czynienia ze stosunkiem nadporządkowania zakreśla granice tej wzajemności przystosowania. Nadporządkowanie kierownika w niczem naruszone być nie może. Nadporządkowany pozostaje zawsze przodownikiem będącym miarą, wzorem i dopełnieniem podporządkowanego, wyjętym w tej swej dziedzinie postaw psychicznych, dopełniających i wzorujących z pod prawa wzajemności. Dalej w stosunku nadporządkowania urzeczywistnia się zjawisko socjologiczne „dystansu“ Mimo róworzędności między kierującym a kierowanym tworzy się naturalny przedział. Powstanie tego zjawiska społecznego tak wyjaśnia Park i Burgess [1]). „Najprostsze a zarazem najwięcej podstawowe typy postępowania jednostek i grup są reprezentowane w przeciwległych dążeniach zbliżenia się do pewnego przedmiotu lub oddalania się od niego“.

Dążenia te mogą występować jako niepowiązane ze sobą, chcemy się zbliżyć do kogoś sympatycznego albo cofamy się przed czemś lub kimś budzącym obawy, niechęć lub wstręt,— mogą one jednak występować jako sprzeczne stanowiska wobec jednej i tej samej sytuacji, coś co jednocześnie pociąga i oddala. Wówczas otrzymujemy zjawisko „dystansu społecznego“, dążenie do zbliżenia się ale nie za bardzo. Taki właśnie dystans powstaje przy kierownictwie. Kierownik-wychowawca stosując się do prawa nadporządkowania — pozostaje w pewnem oddaleniu od kierowanego — ale jednocześnie podtrzymuje poczucie wspólnoty, nie uchybia prawu współrzędności, wzajemności przystosowań jako istotnej właściwości obcowania ludzi. O przekroczeniu miary w tym kierunku, o niedostatecznem uszanowaniu nadporządkowania daje zaraz ostrzegawczo znać spoufalenie.

---

[1]) Park i Burgess. Wprowadzenie do nauki socjologji. Poznań 1926. i Fiszer Majewski. Str. 428 i dalsze.

Spoufalenie to wykroczenie przeciw prawu dystansu.

Budzi ono mimowoli uczucie uiesmaku, przedstawia się jako coś wręcz szkodliwego, niszczącego jeden z koniecznych stosunków współżycia, jakiem jest nadporządkowanie.

Tak to mądrze przeżyciami przykremi przestrzega nas natura przed gwałceniem koniecznych praw rządzących rzeczywistością czy fizyczną, czy psychiczną, czy społeczną pouczając doświadczalnie o ich istnieniu i zakresie. Zbyt mało jeszcze zdajemy sobie sprawę z tego, że przekraczanie praw socjologicznych wywołuje nie mniej doniosłe zaburzenia jak lekceważenie praw fizycznych.

Zastosowanie wzajemności przystosowań między kierownikiem-wychowawcą a wychowankiem polegać będzie bez naruszenia godności kierownictwa na „liczeniu się" z indywidualnością wychowanka, z jego dążnościami, skłonnościami, zdolnościami — wogóle z możliwościami jego natury, z granicami jakie ta natura zakreśla w całym systemie stawiania żądań, wskazywania celów, stosowania nacisku. Wychowawca, który te granice potrafi wyczuć, do nich swe poczynania w walce o urzeczywistnienie ideału wychowawczego dostosować, rzadko kiedy natrafi na opór wychowanka i wszystkie potrzebne mu przystosowania z jego strony może uzyskać.

Zadośćuczynienie wzajemności przystosowań stwarza jeden z warunków do zaistnienia zjawiska socjopsychicznego o wielkiej sile jednoczącej wychowawcę i wychowanka mianowicie — zaufanie.

Zaufanie to uczucie bezpieczeństwa, spokoju, motorycznego rozprężenia wobec drugiej istoty. Wola jakby traciła napięcie, poddawała się wyższej sile drugiego. Człowiek ufający abdykuje niejako z instynktu samozachowawczego, oddaje siebie w moc drugiego z zupełną pewnością, że tem nie narusza własnego bezpieczeństwa, że ten drugi, któremu ufa, stanie w obronie jego interesów, równie dobrze jak on sam.

Posiadać czyjeś zaufanie to mieć tego człowieka w ręku, widzieć otwartą przed sobą duszę drugiego, najczęściej za-

zdrośnie zamkniętą. Ponieważ zaufanie jest niejako rezygnacją z samoobrony, więc o jego zdobycie rozstrzygać będzie uwzględnianie właśnie, tego wszystkiego co należy do najbardziej żywotnych interesów osobnika mającego ufać.

A zatem, gdy chodzi o młodzież, zdobywa jej zaufanie wychowawca, który umie zrozumieć jej dążenia, pragnienia i związane z niemi zawikłania, mające swe źródło w indywidualnych właściwościach osobnika, oraz owo ogólno-ludzkie dążenia do rozwoju, do kształtowania życia jak najlepiej, jak najszczęśliwiej drzemiące na dnie każdej duszy. Dalej, cieszyć się będzie zaufaniem i ten kierownik, który w wychowanku wzbudzi wiarę, że jego żądania przystosowań są właśnie walnemi środkami, czy to do osiągnięcia upragnionych celów, czy do usunięcia trudności, czy do urzeczywistnienia wewnętrznych wartości ważnych i cennych. Człowiekowi wlać wiarę w kierownika to pomnożyć jego siły dziesięciokrotnie — zauważa słusznie Le Bon w swej Psychologji tłumu — w trochę innych słowach — ale z tem znaczeniem. Że zaufanie zapewnia wpływ jest oczywiste. Kto ufa ten postępuje zgodnie z wskazówkami tego, któremu ufa. Dlatego też zaufanie jest koniecznym warunkiem, aby uzyskać współtwórczość wychowanka w wielkiem dziele urabiania siebie samego, samokształcenia czy samowychowania. Niema zresztą pełnego współdziałania kierownika i kierowanych bez wzajemnego zaufania. Jakże potęgują się siły wychowawcy, gdy jest pewien, że znajduje oddźwięk, zrozumienie, posłuch. Mamy tu dwa rodzaje zaufania. Ufność nadporządkowanych, wyraz siły wzorczej i ufność podporządkowanych, wyraz potrzeby oparcia.

I nowe zapytanie? Jakie warunki musi posiadać wychowawca indywidualnie, aby zwracały się ku niemu, oddawały mu się z pełnią wiary dusze wychowanków?

Oczywiście w pierwszej linji musi sam mieć gorącą wiarę w ideały wychowawcze, które pragnie urzeczywistnić i dla których pracuje, musi z niemniejszym entuzjazmem odnosić się do materjału ludzkiego, który ma przed sobą— zapał rodzi zapał, wiara — wiarę. Czyha tu jednak wielkie

niebezpieczeństwo jak w dziedzinie każdej zresztą pracy ideowej — mianowicie niepowodzenie.

Niepowodzenie niszczy zaufanie. Kierownik - wychowawca, którego rady, wskazówki, oceny okazują się nietrafne, wywołują następstwa ujemne, bardzo prędko traci ufność wychowanka. Choćby bronił najszlachetniejszych ideałów będzie uważany za nierealnego a nawet szkodliwego marzyciela. I nie bez słuszności. Kto chce prowadzić drugich na wyżyny rozwoju, musi przedewszystkiem trafnie twórczo myśleć, musi umieć ujmować momenty istotnej rzeczywistości, którą chce tworzyć, rozumieć rządzące nią związki przyczynowe—jednem słowem musi posiadać dobrze rozwinięty intellekt.

Z intellektem ściśle jest związana, dla wychowawcy-kierownika nieodzowna zdolność wmyślania i wczuwania się w duszę wychowanka — w szerokiej mierze zależna od bystrości i spostrzegawczości, której nie ujdą żadne zewnętrzne objawy stanów psychicznych drugiego. Tylko dzięki tej zdolności może wychowawca zadość uczynić owemu wzajemnemu przystosowaniu się, o którem wyżej była mowa... Znaczenie tej zdolności wmyślania i wczuwania się w stany cudze doceniła już od XVIII wieku począszy filozofja angielska. Hume i Smith nazwali ją sympatją i oparli na niej swe systemy etyczne. Nie można dość silnie podkreślić jej znaczenia dla poczynań wychowawczych wogóle, a dla urzeczywistniania stosunków zaufania i jak co dopiero wspomniałam wzajemności przystosowań w szczególności.

Niedobory współodczuwania powodują, oprócz niepowodzenia jeszcze inne momenty bardzo niesprzyjające zaufaniu, mianowicie n i e t a k t y.

N i e z n a m s z k o d l i w s z e j i s t o t y n a d w y c h o w a w c ę n i e t a k t o w n e g o.

Wszystkie jego najzacniejsze poczynania rozbijają się o tysiączne mimowolne niezręczności, któremi obraża, rani, zniechęca do siebie wychowanka, utrącając jego zaufanie, uniemożliwiając oddziaływanie. Tu zbagatelizuje coś, co

dla wychowanka ma wartość, tu dopatrzy jakichś motywów, których nawet przypuszczać nie powinien, tu nie w porę zażartuje — tam popełni niedyskrecję bez żadnej złej woli — ot tak bez zastanowienia, nie myśląc nic złego.

Niedyskrecja to jeden z najgroźniejszych nietaktów jakich się może dopuścić kierownik-wychowawca. Każde zwierzenie stanowi nowy węzeł zadzierzgnięty między wychowankiem a wychowawcą, kierownikiem a kierowanym. Kierownik rozważny i taktowny potrafi je nietylko uszanować ale nawet wywołać, są one dla niego cennym objawem, cieszy się niemi. Niedyskrecja niszczy brutalnie te wartości. Jeszcze większy cios na stosunek zaufania spada, gdy kierownik nie umie się taktownie obejść z wyznaniem. Zwierzenie odnosi się najczęściej do spraw osobistych, objektywnie może bagatelnych, choć dla zwierzającego się zawsze pierwszorzędnej wagi. Wyznanie przypuszcza już zaistnienie w duszy jakiegoś zawikłania o charakterze winy, podlegającej pewnym sankcjom moralnym czy społecznym. Wypowiedzenie go to często wynik długiej a bolesnej udręki samosądu, albo nie mniej męczących obaw następstw, w każdym razie zawsze rezultat przemożnej potrzeby oparcia, pomocy, pociechy,—poczucia własnej słabości i bezradności. Któż tu lepiej może poradzić, pomóc, uspokoić, dodać odwagi do zadośćuczynienia jak nie kierownik, któremu się otworzy najgłębsze tajniki duszy z zupełnem bezpieczeństwem, że to jakby nie było powiedziane.

A tu właśnie spotyka zawód! Ten, na którego zrozumienie, pomoc, a zarazem bezwzględne milczenie się liczyło, tajemnicę powierzoną zdradził! Co za gorzkie upokorzenie— co za podcięcie ufności do ludzi, może na całe życie.

Dowodem, że kierownik ziszcza większość warunków wymaganych przez kierownictwo jest posiadany przez niego autorytet.

Posiadać autorytet to wpływać rozstrzygająco na poglądy czy poczynania otoczenia, wywierać, jak mówi Dumas w swym „Traité de psychologie“ pewnego rodzaju sugestję. Ważnym składnikiem autorytetu jest to co francuzi nazywają „prestige“ — urok nadporządkowania. Tarde, który

o swych Lois de l'imitation wyznacza mu bardzo ważne miejsce do warunków jego urzeczywistnienia zalicza, żelazną wolę, głęboką dumę, bezwzględną wiarę w siebie, wyobraźnie niemal mistyczną, głębokie uczucie na usługach jasno określonego ideału i jasno określonego celu. Niewątpliwie, że te czynniki wchodzą w grę. Możnaby zresztą jeszcze wyliczyć cały szereg innych więc: wielkie zdolności, miłość do ludzi, prostolinijność i dostojeństwo charakteru i t. d. i t d. Jest w każdym razie pewne, że wszyscy wielcy kierownicy i wychowawcy ludzkości posiadali prestige wielkich służebników idei i wielkich charakterów.

O przełomowem znaczeniu charakteru dla kierownictwa nie będę się tu rozwodzić, ograniczając z konieczności, jak zaznaczyłam na początku, temat rozważań.

Tak samo nie rozwodząc się nad tem bliżej, podkreślę, że jak czynnik nadporządkowany musi mieć pewne warunki aby móc spełnić rolę kierownika — tak musi je ziszczać także podporządkowany — względnie wychowanek, aby wogóle móc być wychowywanym. Ważnem jest zwłaszcza badanie braków psychicznych uniemożliwiających wpływ kierownictwa na wychowanka. Ale o tem kiedyindziej.

M. WACHOWSKI.

ANALIZA REAKCYJ WYCHOWAWCZYCH WOBEC WYKROCZEŃ.

W szkicu niniejszym zamierzam przedstawić i poddać analizie możliwie wszystkie istotnie zachodzące rodzaje reakcyj wychowawczych wobec wykroczeń wychowanka. Przy tej analizie będę się starał wykazać warunki skuteczności akcji wychowawczej, rezygnując jednak w zasadzie ze stanowiska normatywnego.

Chronologicznie biorąc, mamy przed rozpoczęciem reakcyj wychowawczych wobec jakiegoś wykroczenia zespół czynności, mających na celu stwierdzenie wykroczenia. Możność zareagowania na nie zachodzi dopiero wówczas, gdy ono dochodzi do wiadomości wychowawcy. To dowiadywanie się o wykroczeniu odbywa się w sposób rozmaity. Inicjatywa powiadamiania może pochodzić nawet od samego winowajcy, który składa samooskarżenie. Jakkolwiek skłonność wychowawców do dawania wiary samooskarżeniu może mieć duże uzasadnienie, to jednak zgodność samooskarżenia z faktycznym stanem rzeczy nie jest powszechną. Może ono bowiem pojawiać się na tle chorobliwego poczucia winy, z motywów czysto herostratycznych lub wreszcie z innych motywów ubocznych. Zdarza się np., że zespół wychowanków staje przed koniecznością wydania winowajcy, w przeciwnym razie bowiem grożą represje całemu zespołowi. Prawdziwy winowajca ryzykowałby jednak bardzo dużo,

przyznając się do winy, wobec czego przyjmuje na siebie winę rówieśnik, któremu na skutek znacznie silniejszej pozycji w szkole grożą znacznie mniejsze represje. Nie dochodzi do reakcyj wychowawczych, dy wychowawca ma podejrzenie, że wychowanek popełnił jakieś wykroczenie, ale nie rozporządza wystarczającemi dowodami, nie chce więc posądzać niesłusznie, rezygnuje też z przeprowadzenia śledztwa, aby wychowankowi nie wyrządzać krzywdy. W takiej sytuacji będzie inny wychowawca wypowiadał otwarcie swe podejrzenia lub też, nie ujawniając ich, przystąpi do indagacji, szukając potwierdzenia swych podejrzeń w zeznaniach obwinionego. Wtedy obwiniony bądź przyzna się do popełnionego wykroczenia dobrowolnie lub na skutek udowodnionej sprzeczności w zeznaniach, bądź też indagacja będzie miała skutek ujemny. W ostatnim wypadku nieprzyznanie się do winy idzie lub nie w parze z faktycznem popełnieniem wykroczenia. Wychowawcy pozostaje wierzyć lub niewierzyć jego zeznaniom. Skoro uwierzy, reakcje wychowawcze odpadają. W przeciwnym razie reakcjom wychowawczym towarzyszy pewne ryzyko. Jeżeli bowiem podejrzenia były niesłuszne, to wywołać mogą one następstwa niepożądane, mogą też wprowadzać pewne zaburzenia do stosunku wychowawczego. Zdarza się, że wychowawca, napotykając na trudności w wydobyciu przyznania się do winy, a domyślając się, że polegają one na obawie przed karą, proponuje obwinionemu umowę, według której przyznanie się do winy nie pociągnie za sobą żadnej kary. Obwiniony ma cały szereg możliwości zareagowania na taką umowę: 1) Zabezpieczenie bezkarności może go istotnie skłonić do przyznania się, co jednak nie musi koniecznie zgadzać się z istotnym stanem rzeczy; 2) Wychowanek nie przyznaje się do winy z obawy przed karą, spodziewając się zaś propozycji umowy, zapewniającej mu bezkarność, umyślnie trwa w uporze, póki tej propozycji nie usłyszy; 3) Właśnie fakt zaproponowania umowy może skłonić obwinionego do trwania w uporze, jeżeli będzie mniemał, że fakt nieprzyznania się wywoła w umyśle indagującego taką mniejwięcej myśl: „Widocznie nie popełnił wykroczenia,

skoro się do niego nie przyznaje, chociaż mu nic nie grozi". Nawiasem mówiąc, myśl taka jest niesłuszna, nawet wtedy bowiem, gdy winowajcy nie grożą żadne kary, to grożą mu inne niepożądane następstwa, chociażby w postaci poszkodowanego samopoczucia.

Nieprzyznanie się do winy może iść w parze nietylko z zaprzeczaniem, lecz także z udaną lub nieudaną próbą wykłamania się. W razie próby udanej całe postępowanie się urywa, ewentualnie nawet kończy się rehabilitacją obwinionego, w przeciwnym razie wychowawca staje w obliczu dwu wykroczeń. Inną sytuację mamy wówczas, gdy wychowanek przyznaje się wprawdzie, że popełnił wykroczenie, twierdzi jednak zgodnie lub niezgodnie z prawdą, że jego wina jest mniejsza, niż mu to zarzuca indagujący. Taka próba usprawiedliwienia swego czynu spotkać się może z powodzeniem lub też nie. Typowym przykładem usprawiedliwiania się jest podawanie motywów wykroczenia, które według przypuszczeń obwinionego znajdą łagodniejszą ocenę w oczach indagującego. Charakterystycznym przykładem takiego motywu, który ma usprawiedliwiać zaniechanie jakiejś normy jest zapomnienie o niej. Indagujący staje przed nową trudnością wobec podania takiego motywu. Musi on bowiem zdecydować się, czy uznać ten motyw za prawdziwy, czy też za kłamstwo, dalej zaś, co jest wcale nie łatwe, czy motyw zapomnienia uznać za usprawiedliwiający, czy samo zapomnienie uważać za wykroczenie. Jest rzeczą charakterystyczną, że są wychowawcy, którzy chętniej widzą uczciwe lub nieuczciwe próby usprawiedliwiania wykroczenia, aniżeli szczere przyznanie się do niego. Ilustruje to następujący djalog: Nauczyciel zapytuje: „dlaczego się nie nauczyłeś?, uczeń zaś odpowiada: „Bo mi się nie chciało", co wywołuje takie słowa ze strony nauczyciela: To ty nietylko że nie spełniasz swego obowiązku, ale jeszcze masz bezczelność otwarcie się do tego przyznawać". Oczywiście otwarte przyznanie się do motywów może znaleźć w oczach indagującego także uznanie dla prawdomówności. Zdaje się zaś, że przyczyną reagowania oburzeniem na podanie motywu prawdziwego jest słuszne lub niesłuszne podejrzewanie

obwinionego o cynizm. Prawdopodobnie jednak pochlebia to również samopoczuciu indagującego, gdy pozostający pod jego mocą obwiniony stara się usprawiedliwić swoje wykroczenie. Wykrywanie motywów wykroczenia ma podwójne znaczenie: 1) służy ono obok innych czynników do wydania oceny o wykroczeniu, do ustalenia winy, 2) wpływa na wybór rodzajów reakcyj wychowawczych.

Ocena, jaką wydaje wychowawca o stopniu odpowiedzialności wychowanka za popełniony czyn, nie zawsze jest objektywnie słuszną, a jeżeli nawet nią jest, to jeszcze wówczas zachodzić mogą różnice między przeświadczeniem wychowawcy o winie a takiem samem przeświadczeniem wychowanka. Istnieją wychowawcy, którzy liczą się z możnością pojawiania się tych różnic i aby je zlikwidować, starają się przed rozpoczęciem właściwych reakcyj uświadomić wychowanka o jego winie. Starają się w ten sposób usunąć czynniki, stojące na przeszkodzie skuteczności akcji wychowawczej i wnoszące zaburzenia do stosunku wychowawczego.

Duże znaczenie dla przebiegu śledztwa, a zwłaszcza dla właściwych poczynań wychowawczych ma fakt, czy i jakie przeżycia wywołało popełnienie wykroczenia w duszy przestępcy. Popełnienie wykroczenia może w duszy przestępcy nie wywoływać żadnych zaburzeń, konfliktów. Może też być tak, że wprawdzie w chwili popełniania wykroczenia żadna dyspozycja duchowa nie buntuje się przeciw niemu, zato dyspozycje te budzą się później. Bywa tak zwłaszcza wtedy, gdy wykroczenie zostało dokonane w przystępie jakiejś namiętności, która stłumiła narazie te dyspozycje, jakieby się buntowały przeciw wykroczeniu w warunkach równowagi duchowej. Jeżeli zaś wykroczenie wywołuje przeżycia, to bywają one dwojakiego rodzaju: są albo przyjemne albo przykre lub też uczucie zadowolenia kłóci się wyrzutami sumienia albo z innemi dyspozycjami, przeciwdziałającemi dążności do wykroczeń. Stopień nasilenia konfliktu wewnętrznego bywa rozmaity; zależy on od siły dążności do wykroczenia z jednej strony, z drugiej zaś od siły dyspozycyj nieprzyjaznych dla tej dążności. Siła tych dyspo-

zycyj może być tak duża, iż przerasta dążność do wykroczenia, jeżeli zaś taki stan rzeczy istnieje przed dokonaniem wykroczenia, to wogóle nie dochodzi do jego popełnienia. Mówimy wtedy, że osobnik odniósł zwycięstwo nad pokusą.

Nieobojętnym również dla przebiegu czynności śledczych jakoteż dla skuteczności akcji wychowawczej jest stosunek społeczny między wychowankiem a wychowawcą. I tak z dużem prawdopodobieństwem słuszności da się przewidzieć, że szczere samooskarżenie pójdzie w parze z przyjazną postawą wychowanka wobec wychowawcy, który może uchodzić w oczach sprawcy wykroczenia za pomocnika, ułatwiającego mu przezwyciężenie jakiejś duchowej ułomności. Tutaj też powodzenie reakcyj wychowawczych będzie miało większe szanse. Tak samo da się przewidzieć, że nieprzyjazna postawa wychowanka wobec wychowawcy będzie się kojarzyć z chęcią utrudnienia śledztwa. Dalej w takiej sytuacji może wychowanek podczas wykonywania reakcyj wychowawczych postanowić sobie, że pozostanie głuchym na te reakcje, że świadomie będzie zwracał swą uwagę na inne treści, że będzie sobie pokryjomu lub jawnie kpił z tych zabiegów. Analogiczne znaczenie ma też ustosunkowanie się wychowawcy do wychowanka. Zachowanie się ostatniego podczas śledztwa oraz wobec reakcyj wychowawczych będzie zależało także od tego, czy wychowanek spodziewa się, że wychowawca zareaguje na jego wykroczenie w sposób impulsywny, gniewem, oburzeniem, represjami, czy też wykaże wyrozumiałość.

Wreszcie na przebieg śledztwa mają wpływ osoby postronne. A więc np. wobec faktu zbiorowości wychowania w szkole a także w domu, w którym jest kilkoro dzieci, może istnienie wykroczenia nie ulegać żadnej wątpliwości, a jednak wykrycie sprawcy nie jest łatwe. Zależy to bowiem od reszty uczniów w klasie lub też od reszty dzieci w domu, czy wydadzą sprawcę, o ile go znają, czy też nie, czy będą starali się usprawiedliwić sprawcę, czy może obciążą go swemi zarzutami. Właśnie dlatego, że nauczanie w szkole jest zbiorowe, utrzymanie uczniów w rygorze przedstawia niejakie trudności. Rygor w klasie podczas nauki musi być

dość duży, ponieważ nawet te przejawy zachowania się uczniów, któreby przy małej liczbie uczniów nie stanowiły wcale przeszkody, są nią przy większej liczbie, przez to, że się sumują, dalej, że odwracają uwagę uczniów i to zarówno sprawców poszczególnych przeszkód jakoteż innych. Wreszcie dopuszczenie przez nauczyciela do małych przeszkód wyzwala w klasie przeświadczenie, że nawet większe zaburzenia porządku ujdą płazem. Zespół klasy jest fizycznie silniejszy od nauczyciela, ale także pozatem autorytet jednostki staje nieraz w konflikcie z autorytetem grupy. Wiadomo, jak słaby efekt wywołują ci nauczyciele, którzy dla uspokojenia klasy używają takich słów jak „Cicho", „Spokój". Słowa te mogą właśnie uświadamiać klasę o jej sile, zwracanie się bowiem do całej klasy potęguje więź społeczną, łączącą poszczególnych członków klasy. Jednocześnie zaś na podstawie takich słów uczeń wnioskuje, że zainicjowana przez niego jakaś przeszkoda niekoniecznie rzuci na niego właśnie odpowiedzialność, lecz że ta odpowiedzialność rozproszy się po klasie i nie dotknie nikogo. To też więcej powodzenia w uspakajaniu klasy mają ci nauczyciele, którzy nie zwracają się do całej klasy, lecz do poszczególnych uczniów, chociaż nietylko oni są sprawcami przeszkód. Uczniowie uświadamiają sobie, że każdy z nich z osobna może zostać pociągnięty do odpowiedzialności i bardziej wystrzegają się wykroczeń.

ZANIECHANIE REAKCYJ.

Zaniechanie reakcyj wychowawczych zachodzi wówczas, gdy śledztwo nie wykazało winy. Jednakże nawet stwierdzenie winy nie prowadzi z konieczności do reakcyj wychowawczych, jak to niebawem zobaczymy. Przekonamy się też, że nie wszystkie reakcje wychowawców na wykroczenia wychowanków mają charakter wychowawczy. Zaniechanie reakcyj następuje z różnych motywów. Jednym z takich motywów jest bezsilność wychowawcy wobec wykroczeń przynajmniej pewnego ich rodzaju. I tak np. zakazuje się uczniom szkół powszechnych uczęszczania przynajmniej na niektóre filmy. Niespełnienie tej normy jest oczy-

wiście wykroczeniem. Jednakże wykrywanie tych wykroczeń jest rzeczą tak trudną, że tylko pewien procent winowajców możnaby pociągnąć do odpowiedzialności, wobec czego rezygnuje się wogóle z zajmowania się tego rodzaju wykroczeniami.

Nie dochodzi także do reakcyj, gdy wychowawca dla własnej wygody, by nie naruszać porządku swych zajęć, by nie psuć sobie humoru, przechodzi nad wykroczeniem do porządku. Popełnia on temsamem oczywiście wykroczenie.

Wychowawca staje w obliczu takiego wykroczenia, wobec którego uważa swoje ewentualne reakcje za bezskuteczne. Rezygnuje więc z nich w odniesieniu do sprawcy, wychodząc jednak z założenia, że obecność sprawcy w zespole wychowanków mogłaby wywrzeć na nich wpływ niepożądany, usuwa sprawcę z tego zespołu, przekazując ewentualnie jego wychowanie innym czynnikom.

REAKCJE O CHARAKTERZE POZAWYCHOWAWCZYM I DWOISTYM.

Przyjmuję w założeniu, że o reakcji wychowawczej możemy mówić tylko wtedy, gdy wychowawca traktuje poszczególne wykroczenie jako czyn, mogący zaważyć na rozwoju moralnym osobnika, i gdy w swem działaniu kieruje się świadomie, choć może nawet niesłusznie, względami wychowawczemi, powstrzymując się od takich reakcyj, któreby się sprzeciwiały względom wychowawczym. Takie zaś reakcje, w których zachodzi brak świadomej dążności do wywołania zmian w psychice wychowanka, do urobienia go według pewnych wzorów, mają charakter pozawychowawczy. Tem niemniej i takie reakcje mogą mieć znaczenie wychowawcze; mogą wywierać analogiczny wpływ jak reakcje, podejmowane świadomie ze względów wychowawczych. Wreszcie niektóre reakcje mają charakter mieszany. Zawierają się w nich czynniki świadomego oddziaływania wychowawczego, ale obok nich pojawiają się także składniki inne. Niezawsze da się łatwo wykryć pozawychowawczy charakter pewnych reakcyj, to też o niektórych reakcjach

będę musiał mówić jako o wątpliwych. Nie budzi jednak żadnych zastrzeżeń co do swego pozawychowawczego charakteru przykład reagowania na wykroczenia zemstą. Zemsta jako reakcja zachodzi nietylko wobec wykroczeń, wymierzonych przeciw osobie wychowawcy zupełnie wyraźnie, lecz także wobec wykroczeń innych. Stanie się to jasnem, gdy sobie uświadomimy, że właściwie każde wykroczenie przeciw jakiejkolwiek normie jest w pewnym stopniu wykroczeniem przeciw osobie wychowawcy, jeżeli dotyczy ono tych wartości, które on chce przyswoić swemu wychowankowi. Każde z takich wykroczeń dotyka go osobiście, przynosi mu przykrość, ponieważ każde uświadamia go, że te wszystkie zabiegi wychowawcze, w których jest tyle z jego własnej osobowości, nie okazują się skuteczne w całej pełni, ponieważ każde wykroczenie jest dla wychowawcy nawet może niezasłużonem wotum niezaufania dla jego działalności, każde jest przełamaniem tych norm, które on wobec wychowanka reprezentuje. Fakt ten ma niezwykle duże znaczenie dla reakcyj wychowawczych. Skoro bowiem wykroczenia dotykają go osobiście, to nic dziwnego, że przejawy naruszenia jego równowagi duchowej znajdują swój wyraz w reakcjach, przybierając postać gniewu, oburzenia, skłonności do represyj, do odwetu, wyrzutów, do napiętnowania osobowości winowajcy. To personalne reagowanie na wykroczenia wychowanka ma jednocześnie charakter odruchowy przeważnie; reakcja następuje natychmiast po wykryciu wykroczenia i prawdopodobnie uległaby znacznym zmianom, gdyby została odłożona na później, wtedy bowiem, czynniki wzruszeniowe, składające się na jej odruchowość, miałyby czas ostygnąć. Są wychowawcy, którzy na wykroczenia reagują tylko personalnie, co może nie pozostać bez wpływu na ustosunkowanie się wychowanków do nich. Ci bowiem w razie nieprzyjaznej postawy wobec wychowawców łatwo popełniają wykroczenia, których jedynym motywem jest „zrobienie na złość“ wychowawcom. Personalne reagowanie na wykroczenia może pozostawać w konflikcie z normami wychowawczemi.

Typowym przykładem czysto personalnego reagowania na wykroczenie wychowanka jest żądanie od niego, by przeprosił swych wychowawców. (Niezależnie od tego może zachodzić samorzutne lub nakazane przeproszenie tych osób ze środowiska pozawychowawczego, przeciw którym wymierzone było wykroczenie). Żądając przeproszenia, zakłada się, że jest ono szczere, że istotnie, jeżeli nie także inne motywy, to uczucia winowajcy wobec wychowawców nakazują wychowankowi żałować swych postępków. Dalej przeproszenie ma wykazywać, że sprawca nie byłby już obecnie zdolny do powtórzenia swego postępku, że mógł on wydarzyć się jedynie w przystępie jakiegoś zamroczenia, w jakiemś mniej doskonałem stadjum swego rozwoju moralnego. W związku z tem zachodzi przy szczerem przepraszaniu skłonność do usprawiedliwiania się, do złożenia przynajmniej części odpowiedzialności na te czynniki, które są mniej związane z osobowością sprawcy. Samorzutne lub nakazane przeproszenie łączyć się może z samorzutnem lub narzuconem przyrzeczeniem poprawy. Nie każde samorzutne przyrzeczenie poprawy powstaje na tle dążności faktycznej do poprawy, jednym z typowych jego motywów jest obawa przed karą. Wtedy też pojawia się ono niekiedy już bezpośrednio po wykryciu wykroczenia.

Innym przejawem personalnego reagowania na wykroczenie jest ujmowanie go jako przestępstwa przeciw normom wychowawczym, najczęściej przeciw normie posłuszeństwa. Wyraz tego znajdujemy w następującym typowym zwrocie: „To ja ci tyle razy mówiłem, abyś tego nie robił, a ty znowu“.... Są wychowawcy, którzy wszelkie kategorje wykroczeń traktują jako wykroczenia przeciw posłuszeństwu. Jest rzeczą wysoce prawdopodobną, że w takich sytuacjach wychowawcy traktują wykroczenia także jako próbę walki przeciw autorytetowi wychowawców, jako dążność do zmniejszenia lub zlikwidowania pod i nad-porządkowania. Oddaje to następujący zwrot: „Ja tyle starań podejmuję dla twojego dobra, a ty sobie kpisz ze mnie“. W powyższym przykładzie mamy jednocześnie dowód, że wykroczenia ujmuje się jako przejaw niewdzięczności wobec wychowawców.

Personalną postawę mamy także wtedy, gdy wychowawca ujmuje wykroczenie jako zaburzenie porządku szkolnego lub domowego, gdy patrzy na nie jako na zjawisko, które w jego życie osobiste wnosi przykre zmiany, które nakazuje mu oderwać się od zwykłych codziennych zajęć. Niektórzy nauczyciele podciągają wszystkie wykroczenia ucznia pod rubrykę wykroczeń szkolnych. Nie chodzi im o to, czy i jaką rolę odegrać może wykroczenie w rozwoju moralnym wychowanka, nie chodzi im o to, co z niego wyrośnie, lecz uważają, że, póki uczeń znajduje się w szkole, winien powstrzymać się od wnoszenia przeszkód do normalnego toku zajęć szkolnych. Taką samą postawę znajdujemy również w wychowaniu domowem. Zdarza się, że dziecko, bawiące się z rówieśnikami z sąsiedztwa, przychodzi do matki z płaczem i ze skargą na jakąś krzywdę, wyrządzoną mu przez inne dziecko. Otóż są matki, które nie pytają się o to, kto zawinił, lecz czynią własne odpowiedzialnem za równowagę stosunków sąsiedzkich. Boją się one zarzutu, że własne dzieci źle wychowały, że są wobec nich pobłażliwe. Nie wchodzę tu w to, czy pobicie dziecka za to, że mogło się stać przyczyną konfliktów sąsiedzkich jest ze stanowiska pedagogicznego pożądane praktyczną lekcją wtajemniczania w warunki życia społecznego. W każdym razie te personalne reakcje nie muszą być pozbawione znaczenia wychowawczego, t. zn. mimo, że są niezgodne z normami wychowawczego postępowania, mogą jednak zmierzać skutecznie do tego samego celu, do którego zmierza wychowanie, nie podlegające krytyce ze strony pedagogiki. Oczywiście, że składniki personalne w reakcjach wychowawców nie zawsze są jedynemi składnikami tych reakcyj. Obok nich pojawiają się również składniki świadomie wychowawcze w stopniu mniejszym lub większym. Ostatnie składniki mogą nawet mieć przewagę nad składnikami personalnemi.

REAKCJE O CZYSTYM CHARAKTERZE WYCHOWAWCZYM.

Reakcje o czystym charakterze wychowawczym — to takie, w których zachodzą wyłącznie składniki świadomego oddziaływania na wychowanka w celach wychowawczych.

Reakcje te mają także wtedy swój czysty charakter, gdy w nich zachodzą pewne składniki personalne, byleby one jednak nie przeszkadzały skuteczności poczynań wychowawczych. Przykładem takiego składnika personalnego może być przejawienie przez wychowawcę uczucia przykrości. Zawsze jednak te personalne czynniki będą tu miały znaczenie drugorzędne. Przystępuję teraz do przeglądu poszczególnych reakcyj wychowawczych tego typu.

Jak wspomniałem poprzednio, motywy wykroczenia grają pewną rolę także w wyborze rodzajów reakcyj przez wychowawcę. Z tej dziedziny mamy najpierw całą kategorję poczynań, skierowanych na wykazanie nikłości motywów. A więc np. okazuje się, że uczeń skłamał z obawy przed karą za niespełnienie jakiejś normy. Wychowawca przekonywa go, że obawa przed karą była niepotrzebna, że powiedzenie prawdy nie naraziłoby go na karę. Gdy wychowanek tłumaczy się, że popełnił wykroczenie seksualne, bo uważał, że to jest potrzebne dla zdrowia, wykazuje mu się mylność jego poglądu. Gdy uczeń ucieka ze szkoły z obawy, że grożące w tym dniu wypracowanie mogłoby mu się nie udać, co zachwiałoby jego pozycją w szkole, przekonywa się go, jak bardzo powierzchowne i nieracjonalne jest jego rozumowanie. To wszystko nie musi wcale oznaczać, by wychowawca uważał zgodność ze zdrowym rozumem za jedyną normę ludzkiego postępowania, niema w tem jednak nic dziwnego, że skoro staje przed faktem wykroczenia, popełnionego z motywów rozumowych, stara się wykazać nikłość tych motywów. Nikłość motywów rozumowych nie jest rzeczą powszechną. Nieraz wykroczenie osiąga te cele, które jego sprawca zamierzał osiągnąć, a więc wychowankowi rzeczywiście udaje się za pomocą kłamstwa ujść przed odpowiedzialnością za niespełnienie jakiejś normy. Na tem tle zapewne ma kłamstwo opinję typowego wykroczenia szkolnego. Wykazywanie nikłości motywów może tylko wówczas znaleźć skuteczne zastosowanie, gdy ta nikłość jest rzeczywistą.

Inny rodzaj reakcji mamy wówczas, gdy się wykazuje szkodliwe następstwa popełnionego wykroczenia. Następstwa

te tkwią w rozmaitych sferach wartości, a więc np. w sferze ekonomicznej, zdrowotnej, społecznej, moralnej. Poczynania te o tyle będą skuteczne, o ile wychowanek przekona się naprawdę o ujemnych następstwach swego wykroczenia i o ile wzgląd na nie utkwi tak silnie w jego świadomości, że potrafi stoczyć zwycięską walkę z pokusą.

Według dotychczasowych wyników rozważań pedagogicznych nie mamy możności wychowywania osobnika bez jego wewnętrznego udziału. Możemy mu nakazać, aby postępował tak, jak my sobie tego życzymy, lecz nie możemy go zmusić, by on chciał tak postępować, a stąd nie mamy żadnej pewności, czy będzie postępował zgodnie z naszemi normami, gdy odpadną te czynniki, które mu nakazują uległość wobec naszych rozkazów. Powstaje więc pytanie, na czem polega ten wewnętrzny udział wychowanka w procesie wychowawczym. Przypuśćmy, że popełnienie wykroczenia nie wywołało w duszy sprawcy żadnych zaburzeń. Zdaje on sobie sprawę z tego, że uczynił coś, co jest w niezgodzie z istniejącemi normami, ale mimo to sumienie nic mu nie wyrzuca, nie żałuje więc swego postępku, jego ambicja nie doznała żadnego szwanku, poczucie godności ludzkiej również nie zostało dotknięte, wogóle nie jest w nim uruchomiona żadna taka instancja duchowa, któraby się sprzeciwiała dążności do danego wykroczenia. Jeżeli stan ten mimo poczynań wychowawczych będzie trwały, będzie to oznaczało równocześnie bezskuteczność poczynań wychowawczych. O braku wychowalności będziemy jednak mieli prawo mówić dopiero wtedy, gdy będziemy pewni, że na tę bezskuteczność składają się wyłącznie czynniki dyspozycjonalne po stronie wychowanka, a nie nieumiejętne postępowanie po stronie wychowawcy. Zerowy stan nasilenia wszystkich tych dyspozycyj, które ze swej istoty muszą lub też mogą przeciwdziałać dążności do wykroczenia, istniejący przed rozpoczęciem reakcyj wychowawczych, nie musi jeszcze wcale oznaczać, że będą one bezskuteczne. Poszczególne przykłady „apelowania" ze strony wychowawcy do różnych instancyj duchowych, jak np. sumienie, idea prawdomówności, uczciwości, czystości, religijności, ambicja,

poczucie godności ludzkiej, rozsądek, uczucia wobec osób i t. p. mogą jedną z tych instancyj, kilka, lub wreszcie większość wprawić w stan czynny. Będzie on polegał na tem, że instancje te znajdą się w konflikcie z dążnością do wykroczenia. Z powyższego możemy wyciągnąć następujący wniosek: wychowanie moralne w obliczu wykroczeń wychowanka polega na stwarzaniu lub potęgowaniu walki duchowej między dyspozycjami, pobudzającemi do wykroczeń, a dyspozycjami, powstrzymującemi od nich. Łatwiejsze zadanie będzie miał wychowawca wtedy, gdy zamiast stanu zerowego nasilenia dyspozycyj, przeciwdziałających wykroczeniom, będzie w duszy wychowanka istniał konflikt, związany z wykroczeniem. Pozostaje mu wtedy spotęgować działanie instancyj, będących już w ruchu, oraz pobudzić do działania instancje dotychczas nieczynne. Powodzenie reakcyj wychowawczych zależy tu od: 1. stopnia nasilenia dążności do wykroczeń, 2. od stopnia nasilenia dyspozycyj, przeciwdziałających wykroczeniom, 3. umiejętności zastosowania reakcyj wychowawczych, 4. stosunku wychowawczego. Jakkolwiek powodzenie ma tu znacznie większe szanse niż w sytuacji poprzedniej, to jednak nie musi ono nastąpić z bezwzględną koniecznością. Powodzenie będzie wątpliwe, gdy dążność do wykroczeń stała się namiętnością, t. j. dyspozycją o bezwzględnie większym stopniu nasilenia niż jakakolwiek z innych dyspozycyj, mającą nadto własność przytłumiania tych dyspozycyj, które mają tendencję do przeciwdziałania jej.

Reagowanie wychowawcze na wykroczenia może polegać również na zaopatrywaniu wychowanka w środki i sposoby, za pomocą których łatwiej mu będzie stoczyć walkę z pokusą. Zależnie od warunków popełniania jakiegoś wykroczenia zaleca się wychowankowi wystrzegać się pokus, czy to będzie towarzystwo, czy książka, czy inne rzeczy, poleca mu się dalej stosować środki zaradcze, powstrzymujące od wykroczeń, jak np. modlitwa, higjeniczny tryb życia i t. d.

Poszczególne instancje psychiczne, grające rolę w wychowaniu moralnem, podlegają ocenie wychowanka. Mniema

on niekiedy, że ma wolę zbyt słabą, by móc wyjść zwycięsko z walki z pokusą, kiedyindziej znowu pokłada przesadną ufność w swej odporności na pokusy. Zachodzi odrębny rodzaj reakcyj wychowawczych, gdy wychowawca reguluje subjektywną postawę wychowanka wobec tkwiących w jego duszy instancyj psychicznych, podnosząc zaufanie wychowanka do jego własnych sił lub też przestrzegając go przed lekkomyślnem narażaniem się na pokusy na tle przesadnej wiary we własną odporność. Podnoszenie zaufania wychowanka do niego samego może iść w parze z wysoką oceną jego sił przez wychowawcę. To zaufanie wychowawcy do wychowanka stać się może jednym z motywów wystrzegania się wykroczeń przez wychowanka, który nie chce sprawiać zawodu.

Powyższe rozważania naprowadzają na wniosek, że jest conajmniej rzeczą wątpliwą, czy możemy bezpośrednio oddziaływać w drodze wychowawczej na te dyspozycje w wychowanku, które pragniemy zlikwidować. Nie ulega zaś najmniejszej wątpliwości, że zlikwidowanie, wzgl. osłabienie dyspozycyj niepożądanych musi się odbywać z udziałem dyspozycyj, ocenianych dodatnio. Z tego wynika, iż błędny jest ten naiwny pogląd, według którego należałoby wpierw oczyścić duszę wychowanka od wszelkich chwastów, a potem dopiero rozpocząć pracę pozytywną, wynika, że właśnie pozytywna praca wychowawcza ma bezwzględny prymat, jak to zresztą pedagogika przyznaje.

STANOWISKO PEDAGOGIKI WOBEC SYTUACYJ, ZWIĄZANYCH Z WYKROCZENIAMI.

Wiadomo, że pedagogika ustanawia mniej lub więcej wyraźne normy postępowania wobec wykroczeń, że więc żąda, aby przebieg śledztwa odbywał się sprawiedliwie, aby ocena winy była sprawiedliwą, dalej, aby wychowawca w swoich reakcjach kierował się wyłącznie słusznemi względami wychowawczemi, powstrzymywał się zaś od reakcyj pozawychowawczych, mogących szkodzić. Jeżeli jednak pedagogika wymaga, aby wychowawca powstrzymywał się od gniewu, wogóle od personalnych reakcyj, zwłaszcza od-

ruchowych, to czyni ona to nietylko z uwagi na skuteczność poczynań wychowawczych, lecz także ze względu na to, że te same wartości, które wychowawca chce przyswoić wychowankowi obowiązują go również przy realizacji procesu wychowawczego. Proces ten ma być w zgodzie z temi samemi wskazaniami etycznemi, które obowiązują wychowanka. Nie jest to pedagogice obojętne, do jakich instancyj duchowych apeluje wychowawca, a w jakie motywy postępowania wyposaża wychowanka. Motywy te bowiem mają ze stanowiska etyki różną ocenę. Za szlachetniejsze uchodzi takie postępowanie, które jest wyznaczone motywami religijnemi, wątpliwą natomiast będzie np. cnota prawdomówności, osadzona wyłącznie na racjonalnych względach użyteczności. O ile jednak te motywy „uboczne", jak ambicja, poczucie godności ludzkiej, wzgląd na opinję otoczenia i t. p. mają niższą ocenę etyczną, to z drugiej strony mają one tę praktyczną zaletę, że mogą być zastosowane przy wszystkich wykroczeniach, podczas gdy o normie prawdomówności można mówić jedynie z okazji kłamstwa, o normie czystości jedynie z okazji wykroczeń seksualnych i t. d.

SYTUACJA WYCHOWAWCY.

Rozważania powyższe nie wyczerpują wcale wszystkich możliwych sytuacyj, zachodzących w związku z wykroczeniami. Prawdopodobnie dałoby się wykryć jeszcze więcej możliwości. A jednak wydaje mi się, że przedstawiłem rzeczywistość wierniej, niż to czyni pedagogika, która w zakresie swego charakteru nauki normatywnej nie wiele uwagi poświęca rzeczywistości istniejącej, zato więcej zajmuje się rzeczywistością pożądaną. Pedagogika skłonna jest uważać rzeczywistość za prostszą, za mniej skomplikowaną, niż ona nią jest naprawdę. Również wychowawca dokonywa uproszczeń. Wiadomo przecież, że nieraz upływa zaledwie kilka minut od pojawienia się podejrzenia, iż wychowanek popełnił jakieś wykroczenie, aż do całkowitego ukończenia reakcyj wychowawczych. Jest przy tem rzeczą znamienną, że ta sama pedagogika, która jest tak hojna w ustanawianiu postulatów, kierowanych naogół pod adre-

sem wychowawcy, nie wiele się wytęża, by go zaopatrzyć w potrzebny zasób wiadomości prawniczych, umożliwiających mu przeprowadzenie w sposób poprawny śledztwa i stwierdzenia winy. Gdy się to bierze pod uwagę, nie można się oprzeć myśli, że może dlatego właśnie muszą sądy drogą skomplikowanej procedury zajmować się wykroczeniami, ponieważ procedura wobec wykroczeń w domu i w szkole doznaje daleko idących uproszczeń. (Oczywiście, że ten związek przyczynowy między jednym a drugim faktem nie jest powszechny). Gdybyśmy chcieli w pełni złożyć odpowiedzialność za te uproszczenia na wychowawców, zwłaszcza szkolnych, popełnilibyśmy temsamem również symplifikację. Łatwo bowiem wysuwać postulaty takie czy inne, ale trudniej zdać sobie sprawę chociażby z tak drobnej rzeczy, jak ta, iż nauczyciel w szkole, który zajmuje się wykroczeniem, zużywa na to czas, przeznaczony na naukę, iż wykroczenie jest naprawdę przeszkodą w realizowaniu programu nauczania. Pedagogice znany jest nauczyciel przedewszystkiem jako wykonawca postulatów pedagogicznych. Jeżeli w wychowaniu coś zasługuje na krytykę, to on za to odpowiada, bo on „powinien" był zrobić to lub owo. Otóż wydaje mi się, że jest to duża jednostronność współczesnej pajdocentrycznej pedagogiki, gdy się o nauczycielu myśli tylko w związku z tem, co on powinien, nie czyni się zaś nic, by poznać warunki jego pracy. Potrzeba poznania warunków pracy wychowawcy wynika nie z żadnych motywów humanitarnych, lecz z konieczności poznania wogóle rzeczywistości wychowawczej. Wydaje mi się, że przepaść, istniejąca między praktyką a myślą wychowawczą, ma swoje przyczyny nietylko w tem, iż praktyka niedostatecznie podąża za refleksją, a więc w niedoskonałości praktyki, ale również w niedoskonałości samej myśli pedagogicznej.

W. WĄSIK

NAJNOWSZE DZIEŁO POLSKIE O HISTORJI FILOZOFJI [1]

W roku bieżącym ukazało się dwutomowe dzieło prof. W. Tatarkiewicza, w którem autor objął dzieje filozofji, począwszy od Talesa, kończąc na sprawozdaniu o filozofji współczesnej, aktualnej. [2] Ponieważ na terenie polskiego piśmiennictwa naukowego publikacja tego rodzaju jest zjawiskiem pierwszorzędnem, pragniemy na tem miejscu dzieło to dokładniej omówić, t. j. przedewszystkiem zastanowić się przy sposobności nad zasadami tego rodzaju naukowo-literackiego opracowania wogóle i ocenić specjalnie wartość dzieła, o którem mowa, w polskiem piśmiennictwie historyczno-filozoficznem.

---

[1]) Powyższy artykuł, aczkolwiek nie jest zbyt ściśle związany z treścią naszego czasopisma, umieszczamy głównie dlatego, że pragnęlibyśmy zainteresować i zachęcić naszych Czytelników a przedewszystkiem nasze Sekcje Pedagogiczne przy Kołach i Oddziałach do studjowania historji filozofji, co ułatwia zrozumienie współczesnych prądów pedagogicznych. (Przypisek Redakcji)

[2]) Władysław Tatarkiewicz, profesor uniwersytetu warszawskiego. Historja filozofji. Tom I: Filozofja starożytna i średniowieczna. II tom: Filozofja nowożytna. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1931 r. Str. 399 + 395.

I.

Literatura nasza w tym zakresie nie jest ani bogata, ani oryginalna, jeśli porównamy ją z piśmiennictwem zachodnio-europejskiem.

Na pierwsze przejawy opracowania dziejów filozofji w sensie nowożytnym natrafiamy w zaraniu okresu romantycznego, co stoi w związku z wpływami myśli niemieckiej pokantowskiej, która zasadniczo często orjentowała się historycznie. Oczywista pomijamy w zupełności produkcje jeszcze scholastycznej historjografji filozoficznej w Polsce, począwszy od „Żywotów filozofów" Wolskiego vel Bielskiego (1535 r.), jako też różne fragmenty tego rodzaju preparacyj epoki Oświecenia, która wogóle nie wyróżniała się umiejętnością w traktowaniu tych zagadnień, np.: niektóre epizody Uwag do „Rodu ludzkiego" Staszica lub Kołłątaja „Rozbiór krytyczny...".

Pierwszym gorącym wielbicielem i zdecydowanym zwolennikiem filozofji niemieckiej był u nas, jak wiadomo, Józef Kalasanty Szaniawski, który już w latach 1802—1808 opublikował rozprawy [1]), w których podawał fragmentaryczne zarysy dziejów filozofji. Pierwszy jednak Jaroński w ogłoszonem w 1818 roku podręczniku „O filozofji" dał krótki jej zarys według „pięciu perjodów", dochodząc do filozofów współczesnych. Od tego czasu wobec pewnych systematycznych konieczności elementy i okruchy filozofji pojawiają się w różnym zakresie prawie u wszystkich przedstawicieli „filozofji narodowej", wogóle romantyków: Wroński, Trentowski i inni. Od tego okresu, t. j. od czasów przemożnego oddziaływania filozofji niemieckiej rozpoczyna się u nas niezbyt zresztą obfita produkcja naukowo-literacka w tym kierunku, która poszła wogóle po linji nauki niemieckiej z bardzo nielicznemi wyjątkami. Zacznijmy od przekładów, które były ogłoszone drukiem.

---

[1]) Szczególnie: „O znamienitszych systemach moralnych starożytności" — 1803 r.; „Rzut oka na dzieje filozofji od czasu upadku jej u Greków i Rzymian aż do epoki Odrodzenia" - 1804 r. (zresztą i gdzieindziej).

Już w roku 1836-7 pojawia się u nas w przekładzie Rzesińskiego, profesora uniwersytetu Jagiellońskiego, „Rys historji filozofji" w dwóch tomach W. B. Tennemanna według przeróbki A. Wendta (z 1829 r.). Jest to podręcznik głównie informacyjny, jakgdyby prototyp obecnie popularnego „Grundriss'u" Ueberwega, podający bardzo obfitą bibljografję, który posiada dziś i w Niemczech, i u nas wartość jeno historyczną. Tłumaczenie drugiego znakomitego podręcznika niemieckiego, który w Niemczech był do ostatnich czasów wielokrotnie wydawany w różnych przeróbkach i który cieszył się wielkiem uznaniem jako pomoc dla studjujących, ukazał się u nas w r. 1863 — jest to Schweglera „Historja filozofji w zarysie". Tłumaczem był znany na gruncie warszawskim pozytywista ks. F. Krupiński, który nadto dodał oryginalnie napisany „Dodatek o filozofji w Polsce", mający wartość doniosłą w historjografji filozoficznej w Polsce. W swoim czasie była to książka znakomita, obecnie jest oczywiście niedostosowana do potrzeb naukowych. W znacznym odstępie czasu, bo dopiero w r. 1902 był opublikowany przekład również popularnego podręcznika niemieckiego Fr. Kirchnera p. t. „Katechizm historji filozofji od Talesa aż do naszych czasów". Przekładu dokonał K. Krauz. Książka ta prawie do ostatnich czasów była jedynem odpowiedniem kompletnem kompendjum dziejów myśli filozoficznej i przez wiele lat z pożytkiem spełniała tę funkcję. W ostatnich latach (1926 r.) był ogłoszony drukiem przekład „Historji filozofji" profesora Sorbony Pawła Janeta. Autorką tłumaczenia jest E. Rutkowska, a całość przejrzał prof. M. Sobeski. Pożytek tego rodzaju wydawnictwa wydaje się być bardzo problematyczny: jest to skrót, raczej jakgdyby konspekt większej całości, który nie nadaje się ani jako podręcznik, ani też jako popularne opracowanie dla innych celów. Sumienną pracą jest tłumaczenie gruntownego dzieła A. Stoeckla i J. Weingaertnera p.t. „Historja filozofji w zarysie", którego I wydanie ukazało się w 1926 r., a w krótkim stosunkowo czasie nastąpiło II (1928 r.) i III (1930 r.), co swiadczy wyraźnie w naszych ciężkich warunkach wydawniczych

o poczytności dzieła. Tłumaczem jest ks. Kwiatkowski, który nadto do II i III wydania dołączył zarys historji filozofji w Polsce, będący w istocie przeróbką znanych wielokrotnych opracowań tego przedmiotu przez Straszewskiego. Jest to bardzo poważne dzieło, którego jednak wartość naukową pomniejszają tendencje, będące niezupełnie w zgodzie z objektywizmem i krytycyzmem historycznym. Oryginalnym i ciekawym zarysem jest książka wybitnego myśliciela Rudolfa Euckena, która w pięknym przekładzie A. Zieleńczyka ukazała się po raz pierwszy w 1914 r. p. t. „Wielcy myśliciele i ich poglądy na życie. Zagadnienie życia ludzkości w rozwoju dziejowym od Platona do naszych czasów“. Dzieło to było wydane powtórnie w 1925 r. w dwóch tomach w „Bibljotece laureatów Nobla“.

Jeżeli chodzi o typy historji filozofji w opracowaniu monograficznem w zakresie przekładów, literatura nasza posiada dwa dzieła: bardziej specjalne p. t. „Filozofja monistyczna od Spinozy aż do naszych czasów“ Wilhelma von Reichenau, które przetłumaczył i wydał K. Hertz w 1883 r., i monumentalne dzieło Fr. Al. Langego p.t. „Historja filozofji materjalistycznej i jej znaczenie w teraźniejszości“, przetłumaczone wspólnemi siłami przez F. Jezierskiego i A. Świętochowskiego. Dwa tomy tego wydawnictwa ukazały się w r. 1881. Mimo specjalnego charakteru dzieło to odegrało wybitną rolę w dziejach umysłowości polskiej w epoce pozytywizmu u nas, pododnie jak zagranicą i mimo pewnej jednostronności spełniło zaszczytnie rolę ogólnej historji filozofji.

Jeżeli chodzi o przekłady monografij różnych okresów, piśmiennictwo polskie posiada ich stosunkowo niewiele. Mamy mianowicie tłumaczenie artykułu i odczytu, napisanych po angielsku przez głośnego niemieckiego indologa Pawła Deusena, p. t. „Zarys filozofji indyjskiej“, co ukazało się w przekładzie nieznanego autora w r. 1914 w wydawnictwie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. Jest to popularny zarys filozofji indyjskiej, bardzo przejrzyście opracowany przez wielkiego znawcę tego przedmiotu. Co się zaś tyczy filozofji starożytnej, t.j. greckiej i rzym-

skiej, posiadamy przedewszystkiem przekład z francuskiego dzieła ks. Laforeta, dokonany przez W. Miłkowskiego (1873 r.), i bardzo ładne literacko, choć nie gruntowne dzieło J. H. Lewesa p. t. „Historja filozofji starożytnej" z 1885 roku, tom I; inne tomy nie wyszły. Przekładu dokonał A. Dygasiński. W roku 1906 było puszczone na rynek księgarski, raczej antykwarski to samo wydanie, w którem jednak tytuł i niektóre arkusze odbito na nowo. W roku jeszcze 1863—66 wyszedł przekład znanego francuskiego historyka Wiktora Cousin'a p. t. „Historja filozofji XVIII wieku" w dwóch tomach. Jest to właściwie zbiór 25 prelekcyj, dotyczących Locke'a; książkę należy raczej uważać za monografję o tym angielskim filozofie, poprzedzoną wstępem historycznym. Przekład jest pióra M. Gliszczyńskiego. Najlepiej stosunkowo przedstawia się filozofja nowożytna, a piśmiennictwo nasze posiada dwa znakomite dzieła w przekładzie: jest to „Historja nowszej filozofji" R. Falckenberga w tłumaczeniu W. M. Kozłowskiego (1895 r.) i „Dzieje filozofji nowożytnej od końca Odrodzenia do naszych czasów" H. Hoeffdinga w przekładzie A. Mahrburga (dwa tomy, r. 1906 i 1910). Oba te dzieła o wysokiej wartości naukowej są dotąd najlepszemi monografjami o filozofji nowożytnej, wydanemi w języku polskim. Posiadają głównie charakter informacyjny, a częściowo zawierają i próby syntezy filozofji najnowszej, współczesnej dwie książki, przełożone na język polski, a więc jedna tegoż Hoeffdinga p. t. „Współcześni filozofowie"—jest to literackie opracowanie serji wykładów, wygłoszonych w uniwersytecie w Kopenhadze (1902 r.), co przełożył B. Gałczyński (1909 r.); druga—J. Goldsteina p. t. „Nowe drogi w filozofji współczesnej ze szczególnem uwzględnieniem stosunku nauki i życia"; tłumaczem jest K. Błeszyński (1912 r.). O ile pierwsza zawiera rozbiór poglądów filozofów niemieckich, francuskich, włoskich i angielskich, o tyle druga ogranicza się tylko do paru (James, Bergson, Eucken).

Tak się przedstawia piśmiennictwo polskie w zakresie przekładów, obejmujące bądź całe dzieje filozofji, bądź też pewne okresy, wreszcie pewne inne syntetyczne typy mo-

nograficzne. Pomijamy na tem miejscu monografje o oddzielnych filozofach lub szkołach, jako że wykracza to poza typ literacko-naukowego opracowania, który tu omawiamy. Jak widzimy, piśmiennictwo nasze w zakresie przekładów nie jest ani ilościowo, ani jakościowo bogate: przekładów stosunkowo mamy mało, a często wybór nie był szczęśliwy. Cechą charakterystyczną, o czem mówiliśmy już na początku tego artykułu, jest to, że podstawę przekładów stanowiło głównie piśmiennictwo niemieckie i dawniej, i w czasach obecnych z niewielkiemi, jak widzieliśmy, wyjątkami.

Piśmiennictwo polskie względnie oryginalne w tym zakresie pojawia się stosunkowo dość późno, jeżeli pominiemy próby i szkice z epoki romantycznej. Pierwszy „Podręcznik do historji filozofji" zamierzył, lecz nie wykonał A. Raciborski, który w r. 1901 wydał jeno pierwszy zeszyt większej całości, doprowadzając dzieje myśli filozoficznej do wieku XVIII, t. j. do Oświecenia. Temat ten podjął i pospiesznie wykonał w elementarnym zakresie wogóle bardzo czynny na polu piśmiennictwa zresztą nietylko filozoficznego W. M. Kozłowski, który w „Podstawach wykształcenia współczesnego" ogłosił krótką „Historję filozofji" w 1904 r. Potrzebę tego rodzaju podręcznika najbardziej odczuwały u nas zakłady naukowe średnie, w których historja filozofji jako przedmiot wchodziła do encyklopedji nauk szkolnych, na wyższym bowiem poziomie, np. w uniwersytetach studenci studjowali odpowiednie książki w językach obcych. Takiemi właśnie szkołami w b. Kongresówce były seminarja duchowne. Tej potrzebie starał się najwidoczniej uczynić zadość ks. J. Bączek, który w roku 1909 wydał „Zarys historji filozofji", opracowany dość starannie na podstawie różnych znanych podręczników obcych autorów (np. Ueberwega, Zellera, de Wulfa, Stoeckla, Falckenberga), w którym nadto wykorzystał prace i polskich autorów (np. Pawlickiego, Morawskiego, Struvego, Gabryla, Straszewskiego). Na końcu książki załączył za przykładem ks. Krupińskiego zarys „Filozofji w Polsce" (od str. 174 do 197), a nawet dłuższą notę o filozofji w Rosji. Zakończył podręcznik zupełnie niepotrzebnemi artykułami polemicznemi w duchu filozofji „zdro-

wego rozsądku". Podobnemi względami kierował się i ks. W. Gąsiorowski, który w 1928 r. wydał „Historję filozofji". W tym samym mniej więcej typie, choć najwyraźniej na większą skalę zakroił swe literackie zamierzenie ks. W. Potempa, profesor seminarjum duchownego we Włocławku, który w roku 1926 ogłosił zeszyt I „Historji filozofji", obejmujący filozofję starożytną „na wschodzie i na zachodzie od Talesa do Platona włącznie", opierając się głównie, choć nie jedynie na Deusenie. Jest to praca, jak widzimy, dopiero rozpoczęta, a przeznaczona przez samego autora przedewszystkiem dla teologów. Głównie dla celów pedagogicznych, szkolnych opracował na podstawie Stoeckla i Vorlaendera podręcznik swój Eug. Korecki, który wydał w ostatnich czasach, a mianowicie w 1930 r. w „Bibljotece pedagogicznej i filozoficznej" p. t. „Zwięzły podręcznik historji filozofji".

Te wszystkie podręczniki oczywista nie czyniły zadość potrzebom szkolnictwa akademickiego, jako też publiczności, która miała większe wymagania. Pierwszy podjął myśl opracowania dziejów filozofji na wyższym poziomie prof. M. Straszewski, który rozpoczął swe dzieło od charakterystyki filozofji starożytnego Wschodu. Wydał w r. 1894 tom I, gdzie podał ogólny wstęp do dziejów filozofji, jako też dzieje filozofji na Wschodzie. Reszta nie ukazała się, mimo to że później ogłosił jeszcze do końca życia różne większe nawet prace historyczno-filozoficzne. Wiem dobrze, że miał całość prawie przygotowaną do druku, gdyż jeszcze w roku 1909 pokazywał autorowi tego artykułu grube zeszyty rękopisu i mówił o swoich zamierzeniach wydawniczych. Zresztą przez wiele lat i semestrów wykładał dzieje filozofji studentom i studentkom i jedynie tylko należało uporządkować notatki i literacko je opracować, w czem, jak wiadomo, miał wielką łatwość, by powstało całkiem obszerne dzieło, traktujące o historji filozofji. Zasługą Straszewskiego jest nietylko to, że powziął chwalebny zamiar napisania obszernego dzieła-podręcznika w tym przedmiocie, ale i to jeszcze, że w wydanym tomie poinformował pierwszy u nas czytelników o owoczesnych studjach nad filozofją

starożytnego Wschodu, o ich stanie, o studjach wówczas jeszcze mało znanych, chociaż w tem bynajmniej nie był specjalistą w ścisłem tego słowa znaczeniu. Podobna koncepcja powstała widocznie u prof. Heinricha, gdy zabrał się do historyczno-filozoficznego opracowania fragmentów, klasycznie wydanych przez Dielsa, by przedstawić rozwój zagadnień w filozofji greckiej, doprowadzając analizę do Sokratesa (a nie do Platona, jak głosi tytuł). Praca ta uległa przeróbce później i była przelana w podręcznik z uzupełnieniem znacznem poprzedniej (Sokrates, Platon i inni sokratycy, szkoła aleksandryjska), a w niektórych partjach z widocznym skrótem (przedsokratycy). Dzieło pierwotne w przeróbce utworzyło część I tomu I i było wydane w r. 1925. W pięć lat później (1930 r.) ukazała się część II tego pierwszego tomu i objęła filozofję średniowieczną. Oceną tej historji filozofji, która wyraźnie zakrojona jest na większą skalę (przynajmniej należy oczekiwać jeszcze jednego tomu, który obejmie filozofję nowożytną) i utrzymana na wyższym poziomie, zajmiemy się kiedyindziej; teraz wskażemy tylko na jej cechę osobliwą, w swoim rodzaju oryginalną: ani w opracowaniu, ani nawet w bibljografji autor prawie nie uwzględnia prac polskich, a wszak niektóre z nich posiadają bardzo wysoką wartość, niekiedy znacznie większą, niż podawane przez autora dzieła obce. Wreszcie w ostatnich czasach (1930 r.) ogłosił prof. Ign. Myślicki również fragment większej całości, tom I mianowicie „Historji filozofji“, zakrojonej na trzy tomy, obejmujący „filozofję ludów pierwotnych i narodów starożytnych“. Ta cała historja filozofji, gdy będzie zakończona, wypełni część pierwszą systematycznej całości, a mianowicie szeroko zakrojonej „Encyklopedji filozofji“, obejmującej całkowity zbiór dyscyplin. Oczekiwać będziemy na dalszy ciąg dzieła, a szczególnie dziejów filozofji, gdyż narazie w tomie tym mamy jeno filozofję Grecji i Rzymu, co nas bliżej obchodzi. Znając inne prace autora, sądzić należy, że punkt ciężkości będzie tkwił w historji filozofji nowożytnej, i dlatego też sąd o całości pozostawiamy sobie na później. Jesteśmy jednak przekonani, ża autor jako długoletni profesor tego

przedmiotu na Wolnej Wszechnicy Polskiej zaszczytnie wybrnie z literackiego zadania, które sobie postawił.

Jeśli chodzi o monografje typu ogólniejszego, to przedewszystkiem wysuwa się na plan pierwszy dzieło wielkiej wiedzy prof. S. Pawlickiego (tom I — 1890 r.) p. t. „Historja filozofji greckiej od Talesa do śmierci Arystotelesa"; a więc już w pierwotnem zamierzeniu literackiem autor nie objął całej filozofji greckiej, lecz miał zamiar doprowadzić ją jeno do końca epoki wielkich systemów i pominąć przedewszystkiem filozofję hellenistyczną. Jednakże dzieła, nawet w ten sposób ograniczonego co do zakresu, nie wykonał w całości, gdyż po dojściu do Platona tak zabrnął w monograficzne dociekania nad tym filozofem, że nie zdążył przedstawić i omówić jego filozofji w całej rozciągłości: wszak i część I tomu II-go (z 1903 r.) i wydana po śmierci autora (1917 r.) przez prof. Sinkę część druga nie ogarniają całego systemu filozofa attyckiego; czyli i w zamierzeniu, i w wykonaniu mamy tylko fragment filozofji greckiej; to jednak, co wykonał, na swój czas jest utrzymane na bardzo wysokim poziomie. Oczywista co do przedsokratyków oparł się głównie na fragmentach, wydanych przez Mullacha, i nie wykorzystał wspaniałych studjów Dielsa, których rezultaty były ogłoszone później; mimo to jest to praca niezmiernie cenna, jest owocem wielkiej uczoności i gruntownych rozmyślań, która i obecnie posiada dla specjalistów pierwszorzędną wartość. Według notat z wykładów uniwersyteckich lwowskich Woj. Dzieduszyckiego o historji filozofji ogłosił Henzel w r. 1914 jako tom I jego prelekcje, zawierające „Filozofję starożytną"; inne tomy dotąd nie ukazały się. Treść tej książki stanowi 28 dość popularnych odczytów, obejmujących całość filozofji greckiej. Oczywista sam autor nie przygotował ich do druku i są to tylko zapiski z jego wykładów, pozbawione wszelkiego aparatu naukowego. Przedsokratyków, podobnie jak prof. Heinrich w pierwszem swem studjum, które wyżej omówiliśmy, opracował w sposób swoisty prof. W. Lutosławski w książce p. t. „Początki filozofji greckiej od Thalesa do Demokryta i Sokratesa", wydanej w r. 1910, która znów jest przeróbką, raczej

skrótem dwóch tomów „Wykładów Jagiellońskich“, wydanych w latach 1901 i 1902. W pracy tej, pełnej różnych dygresyj w kierunku religijnym i politycznym, przeróżnych partyj **extra causam**, które nawet trudno usystematyzować, opracował autor prócz przedsokratyków Sokratesa i sokratyków z wyjątkiem Platona, a więc znaczny obszar dziejów filozofji greckiej. Widzimy więc, że w zakresie opracowania filozofji starożytnej produkcja nasza jest stosunkowo bogata, najbogatsza w porównaniu z opracowaniem innych epok, choć najlepsza praca w tym zakresie nie była doprowadzona do końca. Co do filozofji średniowiecznej, jeżeli chodzi o popularne opracowanie, jesteśmy w położeniu szczęśliwszem: mamy na myśli sześć wykładów „O filozofji średniowiecznej“ prof. Twardowskiego (1910 r.), który je bardzo starannie przygotował do druku; w nich dał krótki zarys historji filozofji średniowiecznej, bardzo metodycznie opracowany. Zato jeżeli chodzi o filozofję nowożytną, nie posiadamy żadnego oryginalnego opracowania i tom II omawianego dzieła prof. Tatarkiewicza jest jedyną polską monografją o tym bogatym okresie dziejów myśli filozoficznej.

W zakończeniu naszego sprawozdania o książkach polskich, traktujących ogólną historję filozofji, załączamy jeszcze notatkę jeno bibljograficzną, że wydano dwa zbiory wyimków z dzieł klasyków filozofji typu t. zw. wypisów, a mianowicie: S. Frycza i A. Toma p. t. „Wypisy filozoficzne do użytku przy nauce psychologji i logiki“ (1919 r.), utrzymane na średnim poziomie (pomoc naukowa dla szkół średnich), i prof. K. Ajdukiewicza — „Główne kierunki filozofji w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli (teorja poznania, logika, metafizyka)“, które ukazały się w 1923 r. i mogą mieć zastosowanie na poziomie wyższym, uniwersyteckim.

Otóż na tle polskiej historjografji filozoficznej dzieło prof. Tatarkiewicza zwraca naszą uwagę choćby z tego względu, że autor zamierzenie swe literackie wykonał zupełnie, a nie na raty i dał nam obszerny i całkowity zarys historji filozofji, utrzymany na poziomie podręcznika akademickiego. Teraz właśnie pragniemy zastanowić się nad

wykonaniem tego zadania przez autora i w związku z tem omówić, jak zaznaczyliśmy we wstępie, niektóre sprawy ogólniejszej natury.

II.

Zadanie, które podjął i wykonał prof. Tatarkiewicz, jest zasadniczo bardzo trudne, jeżeli zważymy, że autor pragnął dać w swem dziele, jak o tem sam mówi w posłowie, zarys dziejów filozofji, a więc przedstawić rozwój historyczny jednego z najbardziej rozbudowanych i wielce skomplikowanych elementów kultury. Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że praca tego rodzaju, w której ma się zanalizować i zsyntetyzować ogromną masę faktów filozoficznych w skali dwudziestu pięciu wieków, z natury rzeczy nie może być w żadnym możliwym razie w całości oryginalna i samodzielność w niej może przejawić się jedynie w umiejętnem wykorzystaniu opracowań specjalnych, t. zw. monografij, a przedewszystkiem w oryginalnem ogarnięciu całości i daniu pełnego obrazu rozwoju historycznego przynajmniej najważniejszych składników myśli filozoficznej, jej dziejowej syntezy. Otóż właśnie w artykule obecnym pragniemy zwrócić uwagę na niektóre kwestje podstawowe, na których wspiera się cała architektonika dzieła, o jakiem mowa, a następnie dać sprawozdanie z jego treści.

W posłowie autor wygłasza pogląd, że znany i powszechnie przyjęty typ naukowo-literackiego opracowania, t. zw. historja filozofji—są to właściwie dzieje filozofji europejskiej i że „przebieg... filozofji europejskiej może być zrozumiany bez odwoływania się do filozofji innych części świata“ (II, 295). Otóż przedewszystkiem, biorąc rzeczy *stricte*, żadne określenie topograficzne nie da się w danym razie właściwie zastosować, gdyż nawet w starożytności filozofja grecka rozwinęła się nietylko na terenie europejskim, ale i na azjatyckim, a szczególnie afrykańskim; nawet w okresie t. zw. hellenizmu ośrodek myśli filozoficznej był poza Europą, a mianowicie w Aleksandrji (filozofja lub okres aleksandryjski), w najnowszych znów czasach (wiek XIX i XX) i Ameryka współpracuje z powodzeniem w pewnych

zagadnieniach ze starym światem. Ale za tem, że t. zw. historja filozofji jest nietylko historją filozofji europejskiej, przemawiają nietylko te względy poniekąd formalne, geograficzne, ale i materjalne, systematyczne. Wszak sam autor mówi i o filozofji żydowskiej, i o arabskiej i bez tego nie może się obyć przy rozwinięciu dziejów myśli filozoficznej europejskiej. Zresztą wiadomo, że o ile problematyczny jest stosunek filozofji greckiej do t. zw. Wschodu w jej narodzinach, t. j. o ile jest trudno oznaczyć stopień jej autogeniczności, o tyle później zależność jest niekiedy bardzo widoczna, począwszy od wpływów specjalnie Egiptu już na Pitagorasa, a później na Platona, szczególnie zaś oddziaływanie Wschodu jest wprost namacalne w okresie hellenistycznym. Przecież jest rzeczą wiadomą, że w tym oto okresie mieli wpływ Syryjczycy, osobliwie zaś myśl żydowska (Filon np.) i to zarówno na filozofję nie-chrześcijańską (np. neoplatonicy), jak i chrześcijańską (np. gnostycy) w pierwszym okresie jej rozwoju — wiadomo, że gnostycyzm wogóle i właściwie jest pochodzenia syryjskiego i egipskiego, a swemi podstawami sięga nawet do wierzeń babilońskich; nadto wierzenia żydowskie (np. przeciwstawienie absolutne Boga i świata) oddziałały decydująco na same podstawy filozofji chrześcijańskiej — a wszak to wszystko było pochodzenia nie-europejskiego, lecz azjatyckiego, wogóle pozaeuropejskiego. W dalszym rozwoju filozofji „europejskiej" wpływ Arabów (szczególnie Awerroesa) na filozofję średniowieczną (osobliwie od XII wieku) oddziaływa w sposób decydujący (głównie w zagadnieniu stosunku wiary do wiedzy, t. j. tak zw. nauki o dwojakiej prawdzie). Prócz wpływu poglądów żydowskich i arabskich umysłowość europejska splata się i w przeróżny sposób wikła z elementami myśli syryjskie (np. Porfirjusz), asyryjskiej (np. Tacjan), armeńskiej (np. Dawid Armeńczyk), perskiej (np. Manes). A więc choć filozofja t. zw. europejska poszła drogami Platona i Arystotelesa, jednakże w swym rozwoju spożytkowała w różny sposób i w różnym stopniu elementy filozoficznej kultury narodów pozaeuropejskich. Spożytkowała je jednak i tylko spożytkowała, ale nie uległa ich majoryzacji i zachowała

ogólną linję filozofji Hellenów. Raczej narody wschodnie, wogóle pozaeuropejskie uległy przemożnym wpływom myśli greckiej, wytwarzając jeno pewne typy recepcji filozofji helleńskiej i tylko dzięki temu weszły one do t. zw. historji filozofji w sensie ściślejszym. Przecież i później, w okresie nawet nowożytnym dostrzegamy refleksy i oddziaływania myśli Wschodu na poszczególnych myślicieli i poszczególne typy filozofowania, że wymienimy tylko przykładowo najbardziej znane postacie: Spinozę (filozofja żydowska), Schopenhauera (filozofja indyjska), Nietzschego (filozofja perska)— mimo to jednak wszyscy oni weszli do t. zw. historji filozofji (europejskiej) nawet jako wybitni jej przedstawiciele. Uwagi te, ze względów zrozumiałych zreferowane tylko konspektowo, pozwalają jednak wysnuć wniosek pewny, że t. zw. historja filozofji, o której mówi prof. Tatarkiewicz, nie jest li tylko filozofją europejską, ani też, że określenie to utarło się jeno wskutek jakiejś megalomanji europejskich historyków, ani nawet nie stanowi skrótu, lecz wyraźnie wskazuje na co innego, a mianowicie: t. zw. historja filozofji, którą napisał nasz autor, jest istotnie historją filozofji powszechną (nietylko europejską), filozofji, która rozwinęła się na całym kulturalnym świecie, a której pierwszy znany nam bliżej etap stanowiła filozofja grecka. W jej rozwoju uczestniczyły i uczestniczą różne narody i kultury w różnych częściach świata, szczególnie zaś, choć nie jedynie rozwinęła się ona i zakwitła w Europie. Jednem słowem, mówiąc symbolicznie, t. zw. historja filozofji, o której mówi prof. Tatarkiewicz, jest istotnie powszechną historją filozofji, tej filozofji, która poszła po linji Aten. Tak się przedstawia pierwsza kwestja, którą możliwie najkrócej oto ogólnie rozpatrzyliśmy.

Drugie podstawowe zagadnienie, które na tem miejscu chcielibyśmy omówić, jest to sprawa opracowania historji filozofji w Polsce w związku z powszechną historją filozofji typu, o którym dopiero co była mowa. Autor, rozpatrując prądy filozoficzne w Polsce w rozwoju dziejowym, ustanawiał umiejętnie ich relację z filozofją powszechną. Mnieby jednak chodziło o co innego. Autor dobrze uczynił, że nie

pomieścił oddzielnego dodatku o filozofji w Polsce, jak to zrobił pierwszy u nas ks. Krupiński przy tłumaczeniu historji filozofji Schweglera, ostatnio zaś ks. Kwiatkowski (dodatek do Stoeckla), co jest zrozumiałe i na miejscu w opracowaniu typu np. podręcznika Ueberweg-Heinze, gdzie chodzi tylko o względy informacyjne; ani też nie umieścił uwag o filozofji w Polsce w odsyłaczach, jak to najczęściej robią tłumacze dzieł autorów zachodnio-europejskich ze zrozumiałych względów, lecz włączył systematycznie do ogólnej historji filozofji; jednakże zespolił z całością w sposób jeszcze w pewnym stopniu mechaniczny, jeszcze niezupełnie organicznie. Zaczniemy od przykładów. Chodzi o to, że np. omawiając Odrodzenie, należałoby już w ekspozycji tego okresu, jako zjawiska początkowo narodowego włoskiego, a następnie ogólno-europejskiego, ustawić, dajmy na to, postać Grzegorza z Sanoka, jako jednego z najpierwszych humanistów nie-Włochów i przy sposobności już w charakterystyce ogólnej Odrodzenia przedstawić wczesny u nas ruch humanistyczny. Tu byłaby sposobność omówić rolę Kopernika w narodzinach nowego poglądu na świat przynajmniej w tym zakresie, jak Galileusza, którego rola nie jest większa w dziejach myśli filozoficznej: obaj byli ludźmi Renesansu, obejmowali całość zagadnień ówczesnych naukowo-kulturalnych, a Kopernik może nawet był wszechstronniejszy (Galileuszowi autor poświęcił 5 str. — II, 38-42, a Kopernikowi zaledwie pół str. — II, 31) i bodaj bardziej oddziałał na wytworzenie nowożytnego poglądu na świat. Gdy jest mowa o wskrzeszeniu zapomnianych systematów antycznych, niezwłocznie obok Lipsiusa, który zasłużył się sprawie powołania do życia stoicyzmu, należało ustawić bezpośrednio Burskiego, który położył w tym kierunku zasługi niemniejsze. Przy omawianiu innego stosunku do Arystotelesa w tym okresie trzeba było wskazać na arystotelizm popularny, jako ogólne zjawisko zachodnio-europejskie, i niezwłocznie w partji ogólnej zdać sprawę o Petrycym, jego poprzednikach i epigonach na gruncie polskim. W omówieniu ogólnem filozofji państwa, a nietylko specjalnie w dziale polskim należało scharakteryzować znaczenie przynajmniej Frycza, który na

takie traktowanie zasłużył, podobnie jak np. Machiavelli Tak rozumielibyśmy opracowanie Renesansu w książce, napisanej oryginalnie po polsku najwyraźniej i przedewszystkiem dla społeczeństwa polskiego, dla jego inteligencji. W sposób podobny należałoby np. potraktować i okres pokantowski w filozofji, a mianowicie bezpośrednio związać z filozofją transcendentalną niemiecką grupę filozofów „mesjanicznych" polskich (może lepiej byłoby ich nazwać romantycznymi, jako że termin ten w danym razie jest ściślejszy)— Trentowskiego, Wrońskiego, Gołuchowskiego, Libelta, Cieszkowskiego, Kremera: wszak w tym czasie pod względem polotu filozofji idealistycznej Polacy zajmują drugie miejsce zaraz po Niemcach; jeżeli o tem głucho w opracowaniach historji filozofji niemieckiej, wogóle obcych, jest to wynik ignorancji zachodnio-europejskich uczonych, dla których zresztą pisma filozofów polskich są wogóle niedostępne, jako napisane w języku, nie mającym światowego stanowiska jako organ nauki— oczywista autor polski powinien dokonać w tem miejscu zasadniczej korektury na korzyść Polski. I w innych okresach dziejów myśli filozoficznej przydałoby się wprowadzić podobne poprawki według sposobu, na który ogólnie wskazaliśmy w dwóch powyższych przypadkach najbardziej jaskrawych. Jednem słowem w opracowaniu historji filozofji prof. Tatarkiewicza filozofja w Polsce występuje obok filozofji powszechnej. Otóż uważamy układ taki za zasadniczo mniej trafny, jak to z powyższego wynika, jeżeli chodzi o pracę oryginalną, po polsku napisaną dla własnego użytku. Zdaniem naszem lepszy w danym razie byłby taki układ, że polska myśl filozoficzna występuje nie obok, lecz w filozofji powszechnej, t. j. że w kulturze filozoficznej Polska odgrywa rolę jako współpracownik, jest tej kultury współtwórcą, choć nie pierwszorzędnym, jak Francja lub Anglja albo wreszcie Niemcy, a nietylko jakgdyby odbiorcą, jeno rynkiem dla ekspansji obcej kultury.

W związku ze sposobem opracownia przez autora historji filozofji w Polsce dodatkowo zaznaczymy, że jeżeli chodzi o wielkich naszych poetów romantycznych, to w skali opracowania autora należałoby ich zupełnie pominąć — co

byłoby najwłaściwsze — albo też omówić nietylko Mickiewicza, lecz i poglądy Słowackiego i Krasińskiego: pierwszy z nich jest przedstawicielem najciekawszego u nas poetyckiego mistycyzmu (szczególnie „Król Duch“ i „Genezis z ducha“), drugi zaś jako poeta reprezentuje w naszej poezji najwybitniejszego historjozofa o znaczeniu europejskiem (szcz. „Irydjon“ i „Nieboska komedja“).

To są te dwie kwestje zasadnicze, które pragnęliśmy omówić w tych oto prolegomenach do wszelkiej przyszłej historji filozofji, a szczególnie pisanej oryginalnie po polsku. Teraz przejdziemy do bardziej konkretnego, pozytywnego rozbioru dzieła.

Całość rozwoju filozofji autor podzielił tradycyjnie według zasady chronologicznej na filozofję starożytną, średniowieczną i nowożytną. Mimo to że w swoim czasie zaprzątały go zagadnienia te teoretycznie, nie wprowadził zasadniczych zmian w kierunku zmodernizowania tradycji może dlatego, iż dzieło swe przeznaczył przedewszystkiem i najwidoczniej na podręcznik dla studentów: z tego względu zapewne nie chciał zrywać z ogólnie przyjętą klasyfikacją dziejów filozofji, a nawet wogóle dziejów. Pod innemi względami postąpił bardziej samodzielnie, niezgodnie z tradycją, skoro na filozofję średniowieczną, względnie chrześcijańską przeznaczył około połowy tomu pierwszego, w którym opracował starożytność i średniowiecze, w drugim zaś — czasy nowe, przyczem oba tomy posiadają prawie tę samą liczbę stron.

Zagadnienie klasyfikacji dziejów wogóle, a w szczególności dziejów historji kultury, a więc i filozofji uważamy osobiście za bardzo ważne i obecnie niezwykle aktualne, utarte zaś podziały—za skanonizowane schematy, które należałoby w nowszych opracowaniach poddać gruntownej rewizji. Jeżeli np. od 150 lat zgórą filozofję nową, która dla naszych czasów w żadnym razie nie jest nową, lecz starą najoczywiściej, rozpoczynamy ciągle od Renesansu, najwyraźniej tkwi w tem jakieś nieporozumienie, wynikłe z konserwatywnego historyzmu, który wreszcie należałoby poddać krytycznej rewizji i w sposób nowy i oryginalny systematyzo-

wać dzieje. Problemat ten osobiście oddawna bardzo nas interesuje i przy sposobności, która właśnie teraz nadarzyła się, chcielibyśmy nad nim przeprowadzić zasadniczą dyskusję; atoli ramy tego artykułu, który obecnie piszemy, są za zbyt ciasne, dlatego też deliberacje nad nowym podziałem dziejów, szczególnie kultury, zamkniemy w rozprawie oddzielnej, którą zamierzamy niebawem ogłosić w przyszłości. Uważamy jednak kwestję tę za podstawową dla nowożytnego, raczej dla najnowszego historyka filozofji, nad którą nie może łatwo i zwyczajowo wygodnie przejść do porządku dziennego: naszem zdaniem jest to trzecie kapitalne zagadnienie historji filozofji, która pragnie odpowiedzieć najnowszym naukowym wymaganiom, jakie można, a nawet należy postawić wobec zbioru żywych faktów filozofji, biegnących nieustannie i płynących bez przerwy w przyszłość poprzez teraźniejszość od czasów przeszłych, minionych, a przez nas dowolnie systematyzowanych i porządkowych dla różnych celów w sposób umiejętny.

Chociaż autor, jak sam mówi, dał historję filozofów, a nie problemów, w opracowaniu literackiem poniekąd czyni zadość temu zadaniu przez krótkie zestawienie dziejów zagadnień przy zamknięciu każdej epoki, czy też okresu. W dążeniu swojem do przejrzystości autor powprowadzał nadto w tych miejscach różne inne uzupełnienia naukowo-literackie (pojęcia, terminy, chronologja, kwestje sporne), ponieważ celem najważniejszym, choć nie jedynym jest „zwięzła nauka z niej". Dodatki te istotnie z książki prof. Tatarkiewicza czynią pierwszorzędny podręcznik nietylko dla uczącego się, gdyż dają swego rodzaju repetitorjum w czasie studjów, ale i dla nauczającego: mogą one stanowić kopalnię, z której łatwo i poręcznie wyszukiwać tematy dla wszelkiego rodzaju referatów studenckich i zadań seminaryjnych. To wszystko podnosi oczywista wartość jego książki jako podręcznika do nauki i nauczania, ale nawet i nietylko jako podręcznika.

W związku z temi dodatkami szczególnie, w których autor omawia niektóre problematy zasadnicze, a nawet poniekąd od nich niezależnie nasuwają się pewne uwagi kry-

tyczne. Zdaniem autora najważniejsza jest dla niego kwestja przedstawienia historycznego rozwoju poglądu na świat, co identyfikuje wprost z filozofją; nadto główne linje rozwoju myśli filozoficznej wyznacza według metafizyki, teorji poznania i etyki.

Otóż skoro autorowi chodzi właśnie o filozofję jako o ogólny pogląd na świat, uważamy, że te trzy jej elementy, wyżej wymienione, aczkolwiek ważne, a może nawet najważniejsze, są jednak niedostateczne, t. j. nie wyczerpują treści ogólnego poglądu na świat, jeżeli mamy rozumieć przez filozofję tak szerokie uogólnienie. Przedewszystkiem, co z tego wynika, przy omawianiu ogólnem epok i okresów, w t. zw. charakterystykach naszem zdaniem należałoby choć tutaj wyraźniej podkreślić i różne inne elementy kultury, których wypadkową stanowi właśnie filozofja danej epoki. Np. w ogólnej charakterystyce rozkwitu filozofji greckiej (czasy Platona i Arystotelesa) za mało wskazano na inne elementy ówczesnej kultury, a szczególnie na rozwój literatury i sztuki tych czasów, co należałoby jednak omówić obszerniej, gdyż na tem tle właśnie filozofja głębiej może być ujęta; lub w epoce Renesansu mało stosunkowo jest wyjaśniona geneza tej epoki i zasadnicze fazy jej rozwoju, a przedewszystkiem jedno z głównych źródeł tego ruchu naukowo-kulturalnego—tendencje przedewszystkiem literackie i filologiczne; nadto mało uwydatniona rola Cycerona jako głównego źródła wiedzy filozoficznej i błędów tych czasów i skutki tego zjawiska — był on poniekąd tem dla Renesansu, czem Arystoteles dla średniowiecza. Coś podobnego da się powiedzieć co do innych ogólnych charakterystyk, partyj bardzo ważnych w opracowaniu historji filozofji. Ponieważ filozofja jest jednym z elementów kultury, przyczem najogólniejszym, najbardziej syntetycznym, historję więc filozofji uważamy za fragment tej kultury, organicznie spleciony i wielorako powiązany z wszystkiemi elementami tej kultury, kultury ogólnej. Wobec tego filozofja staje się zrozumiałą w powiązaniu i w uzależnieniu od innych, biorąc rzeczy idealnie i absolutnie — od wszystkich elementów kultury, czyli że historja filozofji jest nietylko historją filo-

zofów, ani też historją metafizyki, teorji poznania i etyki, ani nawet ich zbioru — wszak są to tylko pewne monografje syntetyczne z zakresu historji filozofji, ściślej mówiąc, monograficzne fragmenty istotne, lecz nie jedyne.

Właściwie sprawa, którą wyżej poruszyliśmy, jest czwartą kwestją zasadniczą w historjografji filozoficznej i jako taka wchodzi do serji zagadnień podstawowych, które powinny być rozpatrzone w prolegomenach do wszelkiej przyszłej historji filozofji. Myśmy jednak poruszyli problemat ten na tem miejscu w innym związku, bliższym w stosunku do dzieła, z którego zdajmy sprawozdanie.

Jak zaznaczyliśmy, autor objął całe dzieje filozofji, poświęcając starożytności grecko-rzymskiej mniej więcej połowę tomu pierwszego. Opracowanie przedsokratyków, o ile nastręczało pewne trudności nawet po wydaniu fragmentów Mullacha, o tyle obecnie jest łatwe ze względu na kapitalne prace Dielsa. Autor dobrze opracował tę część i umiejętnie. Uważamy może za zbyt śmiałe aktualizowanie poglądów niektórych z pośród nich, gdyż są to jeszcze prymitywy, w których tylko niekiedy przez zbytnią subtelizację można dopatrywać się różnych analogij i niekiedy identyczności z nowożytnemi stanowiskami. Co do sofistów, a szczególnie co do Sokratesa należałoby może podkreślić wyraźniej pewną legendarność tych postaci (nic po nich nie pozostało, albo też podane jest przez ich wrogów; Sokrates zaś wogóle nic nie napisał) i wskazać zasady krytyczne odtwarzania w przybliżeniu Sokratesa historycznego. Platon i Arystoteles są opracowani godnie i starannie. Jedynie tylko można zrobić uwagę, że zagadnienie katalogu i form literackich, które Stagiryta stosował, jest więcej zawikłane, a raczej bardziej problematyczne, niż to autor przedstawił, i polega na różnych domysłach (znacznie późniejszych); nadto że „forma“ u Arystolelesa nie jest „pierwszą substancją“, lecz są nią rzeczy konkretne (I, 130). Bardzo dobrze zrobił autor, że starannie opracował mniej popularne systemy okresu końcowego starożytności. Za najbardziej oryginalne, jak zaznaczyliśmy, uważamy opracowanie w szerokim zakresie filozofji chrześcijańskiej (z czasów przed średniowieczem i scholastyki), co

do zakresu tekstu dorównywujące obszarowi, poświęconemu filozofji starożytnej. Ta ważna epoka w rozwoju filozofji jest w dziele prof. Tatarkiewicza bardzo starannie, z dużym pietyzmem, a niekiedy nawet bardzo szczegółowo przedstawiona, przyczem uwzględnione są wyniki najnowszych w tym zakresie studjów. O ile jednak tak obszerne i krytyczne opracowanie średniowiecza i wogóle filozofji chrześcijańskiej uważamy za bardzo korzystne dla piśmiennictwa polskiego, o tyle zakres tego opracowania przekracza skalę opracowania całości — jest wprost w tem dziele za obszerny. Rozmiar tak wzrósł głównie dlatego, że autor w związku z dziejami filozofji poruszył wiele zagadnień, które mają znaczenie specjalnie w dziejach teologji, a z filozofją są jeno styczne — mam na myśli zbyt obszerne przedstawienie patrystyki i gnostycyzmu, a wszak wiele z tych problematów ma znaczenie tylko dla dziejów religji chrześcijańskiej. Mimo to opracowanie filozofji chrześcijańskiej przez prof. Tatarkiewicza posiada, jak zaznaczyliśmy, duże znaczenie dla naszego piśmiennictwa — jest to przedstawienie rzeczy krytyczne, dalekie od stanowiska apologetycznego, które zajmują inni polscy autorowie, wspierający się bądź z niemieckich pisarzy na Stoecklu, bądź też z francuskich na de Wulfie, którzy to uczeni mimo wielkiego znawstwa scholastyki takie zabarwienie wprowadzają do swych opracowań przeznaczonych bądź dla słuchaczy specjalnych zakładów (seminarjów duchownych i wydziałów teologicznych), bądź też w celach propagandy. Dla naszego autora scholastyka jest tylko zjawiskiem historycznem, które występuje pomiędzy epoką klasyczną i Renesansem, a nie filozofją, stojącą poza granicami czasu, filozofją, która ma wartość bezwzględną. W ten sposób jest to najbardziej naukowe opracowanie tego okresu, najlepsze w danej chwili w piśmiennictwie polskiem; opracowanie to zajmie podobne stanowisko, jak w swoim czasie wydane drukiem popularne odczyty prof. Twardowskiego o filozofji średniowiecznej. Wydaje się nam, że tom pierwszy jest w całości bardzo umiejętną próbą ujęcia filozofji klasycznej i scholastycznej i że autor opracował go szczególnie starannie. Tom drugi, obejmujący czasy nowe, mimo to że

formalnie jest opracowany podobnie, jak tom pierwszy, jest przemyślany i wykonany przez autora z mniejszym pietyzmem. Przedewszystkiem stosunkowo jest on za szczupły, a stąd filozofom nowożytnym autor poświęca stosunkowo mniej miejsca, niż mającym np. mniejsze znaczenie w dziejach filozofji gnostykom. Jeżeli chodzi o drugą połowę XIX i XX wiek, gdzie autor słusznie chciał dać o ówczesnych i obecnych prądach jeno sprawozdanie, może nie należałoby stosować ugrupowań według kategoryj minimalistów i maksymalistów, z jednej strony zbyt przypominających klasyfikacje socjologiczne i polityczne naszych czasów, z drugiej zaś strony mogących mieć zastosowanie w każdym lub prawie każdym okresie i czasie, a więc niecharakterystycznych jako żywy termin. Raczej okres ten według przeważających kierunków należałoby nazwać wprost pozytywizmem. Zresztą pod te dwie kategorje trudno podciągnąć mnogość fenomenów mieszanych i lepiej je może indywidualizować, niż komasować. Istotnie nie ulega jednak wątpliwości, że ogólne oblicze tych czasów w całości elementów kulturalnych i specjalnie filozoficznych jest wogóle pozytywistyczne (stąd tytuł okresu według czynnika dominującego — „pozytywizm“, podobnie jak romantyzm lub oświecenie), na którym pojawiają się sporadycznie wybujałe indywidualności, które trudno zmieścić w jakiejś wogóle kategorji, by nie obciąć im skrzydeł.

Przyjemnie jest na tem miejscu zaznaczyć, że autor nietylko podał istotnie najbardziej kompletną bibljografję polską, ale nadto umiejętnie wykorzystał studja rodaków w swojem opracowaniu, o co, z przykrością należy zaznaczyć, starał się rzadko który z innych autorów polskich, piszących historję flozofji.

Recenzent nie ma zamiaru wskazywać na drobne różne nieścisłości, które do tak obszernej pracy mogły się wkraść w omawianiu różnych szczegółów, ani też wytykać może mimowolne, przeważnie nieistotne usterki, wogóle wyłapywać błędy, gdyż ogrom pracy, którą włożył prof. Tatarkiewicz, jest dla niego imponujący: chodziło mu, jak to jasno widzi czytelnik, nie tyle o wyszukiwanie błędów, ile raczej

o zaznaczenie stanowiska polemicznego w stosunku do pewnych podstawowych koncepcyj autora jako historyka filozofji. Właściwie większość tych kwestyj, które omówił recenzent w związku z analizowanem dziełem, jest sprawą takiego lub innego poglądu na rzeczy, a nie przesądza o zaletach lub wadach innej koncepcji, która może być nawet lepsza.

Mimo to że zasadniczo nie zamierzamy omawiać szczegółów opracowania, jednakże w zakończeniu zwrócimy uwagę na pewne może drobiazgi. Zdaniem naszem należałoby sprecyzować zasady w zastosowaniu pewnych określeń, stosowanych w opracowaniu historji filozofji: np. I, 255 jest mowa o filozofach greckich, wschodnich i chrześcijańskich, jako o pojęciach, wyłączających się nawzajem; wydaje się nam, że mogli być filozofowie wschodni chrześcijańscy (wszak mamy to w dziejach patrystyki — wschodnich i zachodnich ojców kościoła). Otóż rozumie się, że ówcześni filozofowie byli bądź chrześcijańscy, bądź też nie-chrześcijańscy. Nawiasowo w związku z tem ostatniem określeniem pragniemy wypowiedzieć uwagę, że tak często spotykane przeciwstawienie — filozofja pogańska i chrześcijańska — jest niewłaściwe: wszak samo pochodzenie i stosowanie określenia poganin nawet etymologicznie implikuje barbarzyństwo, niekulturalność, gdy tymczasem niektórzy filozofowie niechrześcijańscy byli bezwątpienia bardziej kulturalni, niż niektórzy chrześcijańscy, np. tak rozumując, trudno pogodzić się z zestawieniem pogański filozof Platon lub Arystoteles — raczej niechrześcijański. Otóż w tym względzie wyobrażamy sobie praktycznie i teoretycznie następujące zestawienia i przeciwstawienia: filozofowie chrześcijańscy i niechrześcijańscy; greccy, rzymscy, arabscy, żydowscy i t. p.; dalej—wschodni, zachodni (teoretycznie nadto północni i południowi) — klasyfikacje te są dokonane najwyraźniej według jednej zasady.

Ze względu na praktyczny cel książki jako podręcznika radziłbym autorowi w następnem wydaniu podać objaśnienia terminów *(termini technici)*, do których ma widocznie upodobanie i niemi zbyt rozrzutnie szafuje, a co najmniej wyjaśnić je w odsyłaczach lub w tekście w nawiasach i to

tem bardziej, że niektóre z nich są mało znane, szczególnie te, które spotykamy w patrystyce i gnostycyzmie. Jeszcze szczegół (I,306): bodaj należy stosować określenie „dwojaka prawda“, a nie „podwójna“ — wszak właśnie o to chodzi, że coś jest prawdą bądź filozoficznie, bądź teologicznie i że te prawdy w poglądach średniowiecza niekiedy przeciwstawiają się sobie; tymczasem podwójna prawda byłaby zarazem filozoficzna i teologiczna; w tem sławnem określeniu „paryskiego wybiegu“ chodzi o analizę (jedna prawda i druga prawda, jedna obok drugiej — a więc dwojaka prawda), a nie syntezę (jedna prawda z drugą prawdą, jedna razem z drugą — a więc podwójna). Wreszcie pragnę wyjaśnić, że Arabowie (I,301) napewno nie znali Polityki Arystotelesa, lecz zapoznało się z nią średniowiecze dopiero w czasach Tomasza z Akwinu dzięki pierwszemu przekładowi łacińskiemu, dokonanemu przez Wilhelma z Moerbeke z tekstu greckiego bezpośrednio.

W zakończeniu chcemy wyrazić wielkie i szczere uznanie dla dzieła prof. Tatarkiewicza, które bezwątpienia jest nietylko najnowszem, ale i najlepszem opracowaniem całości historji filozofji, jakie posiada piśmiennictwo polskie; a nadto przez autora jest uczyniony poważny mimo wszystko krok naprzód w powiązaniu organicznem polskiej myśli filozoficznej z powszechną historją filozofji. Książka ta, dodamy w zamknięciu, jest dobra, pożyteczna, napisana stylem żywym, ale i piękna ze względu na swą szatę zewnętrzną, począwszy od papieru, na którym ją prasowano, i zalet graficznych; jest piękna i ze względu na portrety wybitnych filozofów, któremi ją ozdobiono — jest to nietylko historja filozofów, ale i album ich portretów, a wogóle najpiękniejsza historja filozofji z pośród wydanych po polsku Jesteśmy głęboko przekonani, że nietylko dobrze zasłużył się prof. Tatarkiewicz słuchaczom szkół akademickich, ale i szerszym warstwom inteligencji, które znajdą w niej ciekawą naukową lekturę, źródło rzetelnych informacyj i gruntowną próbę opanowania i systematyzacji bezmiaru kierunków i myśli, dróg, któremi kroczyła filozofja w dziejach swego rozwoju od czasów starożytnych do chwili obecnej.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Józef Chałasiński: Drogi Awansu Społecznego Robotnika. Studjum oparte na autobiografjach robotników. Nakł. Księgarni Św. Wojciecha—Poznań—r. 1931—str. 187.

Chałasiński dzieli swoją pracą pod powyższym tytułem na część pierwszą, zawierającą rozważania wstępne, oraz część drugą, w której przechodzi do właściwego tematu. Pierwszą część rozpoczyna rozważaniem nad problemem pracy. Przechodzenie jednostki z jednej klasy społecznej do drugiej zależne jest od struktury ekonomicznej, prawno - politycznej i obyczajowej społeczeństwa. Przeobrażanie struktury społecznej, spowodowane wielkiemi wydarzeniami społecznemi, pociąga za sobą również przeobrażanie drogi awansu społecznego, przyczem szanse awansu jednych zmniejszają się, a innych wzrastają. W przeobrażaniu tem biorą udział różne czynniki, jak: rodzina, szkoła, wojsko, rzemiosło, towarzystwo i inne. To przegrupowywanie społeczne wpływa na zmiany ustosunkowania ilościowego grup społecznych, czyli na stronę kwantatywną organizacji społecznej, oraz na zmiany świadomości społecznej człowieka, czyli na stronę kwalitatywną. W związku z tym procesem przegrupowywania ludności omawia Chałasiński zagadnienie awansu robotnika społecznego, mianowicie przejście jego ze służby dworskiej do środowisk przemysłowych na terenie byłego zaboru pruskiego.

Każda jednostka odgrywa pewną rolę w społeczeństwie. Od uświadomienia sobie tej roli, czyli od świadomości społecznej jednostki, zależy jej zachowanie się społeczne. Jeżeli ta świadomość społeczna odnosi się do pewnej grupy, wówczas mowa jest o świadomości zbiorowej. Każda jednostka, należąca do pewnej grupy, ma do spełnienia pewne zadania wspólne, obowiązujące wszystkich członków danej grupy. Tę oto świadomość wspólności tych zadań nazywa Chałasiński świadomością grupową, od której zależy psychiczna jedność grupy, Każda jednostka zajmuje w swojem społecznem otoczeniu pewne miejsce zależnie od uświadomienia sobie swego „ja“ społecznego, co Chałasiński inaczej nazywa samowiedzą społeczną.

Zajęcie wyższego miejsca społecznego nazywa się awansem społecznym. Zmiana miejsca społecznego, a z tem związana zmiana poczucia społecznego wpływa także na zmianę zachowania się społecznego. Najważniejszem bodaj dążeniem do awansu jest dążenie do wyróżnienia społecznego, czy to w ramach grupy macierzystej, albo w formie przejścia z jednej grupy do innej, albo też w formie utworzenia nowej grupy. Mamy tu do czynienia więc z procesami tworzenia się i przekształcania grup społecznych i w związku z tem ich świadomości zbiorowej.

Chałasiński opiera swoje rozważania na autobiografjach bez względu na ich problematyczną objektywność nad awansem społecznym robotnika, gdyż właśnie subjektywizm autora interesuje socjologa jako wyraz jego dążeń i postaw społecznych. Nawet zmyślone fakty w opisie mogą służyć doskonale jako materjał dla socjologji osobowości. Zniekształcenia opisu awansu przez autora-robotnika, które zresztą można sprawdzić drogą analizy wewnętrznej i analizy porównawczej szeregu autobiografij, zamykają się w ramach świadomości zbiorowej otoczenia, którego autor-robotnik jest przedstawicielem. Więc też zniekształcenia także nie posiadają dla socjologa większego znaczenia. Omawiając pozatem jeszcze znaczenie autobiografij jako materjału do badań nad grupami społecznemi, różne rodzaje autobiografij i ich zastosowanie w socjologji, przechodzi Chałasiński następnie do omawiania ich z punktu widzenia behawiorystycznego. Dalej opisuje społeczną ewolucję ludu, która dokonuje się przedewszystkiem pod wpływem instytucyj społecznych, jednakże bardzo powolnie, gdyż warstwa chłopska odnosi się bardzo niechętnie do wszelkich zmian. Najgorzej na tem wyszedł robotnik rolny, który prawnie podlegał ordynacji dla służby domowej, a nie ordynacji przemysłowej i doczekał się równouprawnienia z innymi robotnikami dopiero w 1918 r. Jego świadomość osobistej zależności od pana, brak świadomości państwowej nie pozwoliły mu przedsięwziąć cokolwiek dla zmiany swojej smutnej sytuacji. Najsilniej odczuwał on swoją przynależność religijno-wyznaniową i z nią utożsamiał narodowość. Rozszerzenie się pola widzenia robotnika rolnego przyczyniło się do obalenia tradycyjnego systemu dworskiego, w czem wybitny udział brały instytucje społeczne, wśród których jedno z naczelnych miejsc zajmowała szkoła. Robotnik odtąd poczuł się cząstką szerszego systemu społecznego. W związku z temi ogólnemi rozważaniami przytacza Chałasiński kilka życiorysów różnych robotników na ogłoszony konkurs w r. 1921. Autobiografje te są bardzo ciekawe, zwłaszcza pod względem uświadomienia społecznego ich autorów; pochodzą od ludzi, którzy nietylko w służbie folwarcznej zajmują lepsze stanowiska, ale wogóle podniosły się w zakresie funkcyj zawodowych, uświadomienia społecznego i politycznego. Zmiana, jaka nastąpiła w świadomości społecznej robotnika rolnego, stanowi istotę awansu społecznego. Przez długi czas rodzina robotnika rolnego stała wyłącznie pod wpływem systemu dworskiego. Kontrakt robotnika był raczej rodzinny, niż indywidualny i to z konieczności życiowej, gdyż sytuacja materjalna robotnika rolnego przed wojną przedstawiała się wprost fatalnie. Rodzice widzieli w dziecku jedynie siłę zarobkową, wskutek czego bodaj najwięcej ucierpiało wychowanie dziecka, gdyż zła sytuacja materjalna wpłynęła na izolację dziecka od dorosłych we wczesnem dzieciństwie oraz na wczesne zakończenie dzieciństwa. Dopiero w ostatnim czasie przed wojną sytuacja materjalna robotnika rolnego poprawiła się o tyle, że nie izolowała go przynajmniej od życia zbiorowego sąsiedztwa i okolicy. Ważnym czynnikiem uspo-

eczniającym w życiu dworskiem był kościół, przedewszystkiem zaś od tej chwili, kiedy szeregi duchowieństwa zasilało coraz więcej księży pochodzenia włościańskiego i wyrobniczego. Życie zbiorowe proletarjatu rolnego nosiło cechy prymitywnego życia społecznego, było źródłem przyjemności samo przez się i jako takie posiadało przeważnie charakter konsumcyjny. Wyższe formy życia zbiorowego klasy robotniczej rozwinęły się później, kiedy ujawniła się potrzeba obrony znośnej egzystencji, a nawet dorobku kosztem ziemi dziedzica drogą wydziedziczenia go. Wielkie zmiany w świadomości społecznej robotnika rolnego poczyniła szkoła. Początkowo odnosił się wieśniak niechętnie do niej, gdyż jako instytucja społeczna była ona obca jego świadomości społecznej. W miarę jednak tego, jak się izolacja systemu dworskiego załamywała, powoli i stopniowo zmieniała się także postawa robotnika względem szkoły. Wskutek rozszerzania się kontaktów społecznych i kulturalnych umiejętność czytania i pisania stała się niezbędną. Powoli przełamała się także niechęć do nauki wyższej, którą pierwotnie uważano za rzecz pańską. Znika tem samem różnica społeczna między panem i sługą.

Książka i gazeta były uważane za część wyższej nauki i jako takie zatem niepotrzebne dla robotnika. O wykształceniu dzieci i ich przyszłości rodzice mało myśleli, ponieważ cała struktura społeczna rodziny robotniczej wskazywała na to, że jej poziom społeczny nie zależy od wykształcenia. Niemniej ważnym czynnikiem uświadamiającym była służba wojskowa, która dała możność do wyróżnienia się społecznego. Była ona sprawdzianem zdrowia i siły fizycznej oraz synonimem wyższej kultury i szerszego świata, dokonywując zasadnicze przeobrażenie świadomości społecznej robotnika rolnego.

Jeżeli robotnik rolny w ramach systemu dworskiego osiągnął pewne powodzenie, to tylko dzięki swej tężyźnie fizycznej, swym zdolnościom praktycznym oraz oszczędności. Nie wykluczony był awans społeczny na stanowisko włodarza lub forczpana. Wreszcie wspomina Chałasiński o jednym bardzo ważnym czynniku, który obudził w duszy robotnika folwarcznego pragnienie wolności i wyzwolenia się z pod władzy panów. Jest nim emigracja, która początkowo z innych pobudek stała się rzeczą konieczną, jak lepsze zarobki i lepsze warunki życia.

Tak i emigracja stała się wreszcie instytucją awansu społecznego, gdyż pobyt na emigracji przyczynił się do przyswajania sobie wyższej kultury i do wyróżnienia społecznego. Kontakt zaś między emigrantami a grupą macierzystą był bardzo żywy, co miało wielkie znaczenie, ponieważ różne zrzeszenia emigrantów budziły wśród nich i w oddziaływaniu na grupę macierzystą także wśród niej ducha narodowego, poczucie osobistej wartości i uświadomienie sobie znaczenia pracy.

Książka Chałasińskiego ma wielkie walory. Jest ona przedewszystkiem bardzo ważnym dorobkiem naukowym w naszej polskiej

literaturze socjologicznej. Przez dłuższy czas obserwowałem zblizka życie dworskie i po przeczytaniu tej książki dochodzę do przekonania, że stanowisko autora, zajęte na podstawie przytoczonych autobiografij, jest w zupełności trafne. Dla pedagogów zaś jest książka dlatego bardzo ciekawa, gdyż wykazuje, jaką ważną rolę odgrywała szkoła jako instytucja społeczna wśród grup społecznych, którym wyższa kultura jeszcze obcą była. Z drugiej strony mamy możność przekonać się, że dokładne zapoznanie się z domem rodzinnym jest warunkiem nieodzownym w skutecznej wychowawczej pracy szkolnej. *J. Dzięcioł.*

Henryk Rowid — Nowa Organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Warszawa, Gebethner i Wolff 1931 r. str. 230.

W ostatnio wydanej swej książce H. Rowid omawia problem kształcenia nauczycieli w związku z potrzebami kulturalnemi współczesnej epoki i w związku z dokonywującym się obecnie procesem tworzenia nowych form ustroju edukacji narodowej. Książka, czytamy na wstępie ma na celu „zaznajomienie ogółu nauczycielstwa i oświeconego społeczeństwa z organizacją instytutów kształcenia nauczycieli nowego typu, z ich dążeniami, programem naukowym, metodami pracy, z ich rolą społeczno-kulturalną, ma służyć także młodzieży, kończącej szkoły średnie ogólnokształcące, ułatwiając jej orjentacje zawodową".

Poza rozwojem historycznym kształcenia nauczycieli autor kreśli obraz realizacji idei wyższego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w różnych krajach, tam mianowicie, gdzie poczyniono w tym kierunku w dobie powojennej pewne próby i dokonano szeregu reform w systemach kształcenia nauczycieli, a więc w Anglji, Stanach Zjednoczonych A. Pn., Niemczech, Czechosłowacji, Szwajcarji, Austrji. Problem kształcenia nauczycieli w tych krajach przedstawia autor w świetle swoich bardzo cennych uwag, posługując się cennym materjałem i szczegółowemi danemi, dotyczącemi organizacji zakładów kształcenia nauczycieli, programów, metod i t. p.

Omawiając reformę i system studjów nauczycielskich w Polsce, autor porusza przytem zagadnienie selekcji i zagadnienie szkoły jednolitej, które to zagadnienia, zdaniem autora związane są ściśle z reformą studjów nauczycielskich. Następnie charaktyzuje kolejno wszystkie drogi kształcenia nauczycieli w Polsce, a więc seminarja nauczycielskie, państwowe kursy nauczycielskie roczne po maturze, państwowe pedagogja dwuletnie, wyższe kursy nauczycielskie, instytuty nauczycielskie obecnie istniejące i projektowane w dalszym rozwoju zakładów kształcenia nauczycieli w Rzeczp. Polsk. 3-letnie Pedagogja i Instytut Pedagogiczny.

Studjom w pedagogjach autor poświęca cały rozdział (rozdział V), w którym omawia szczegółowo program i regulamin tych zakładów naukowych.

Pedagogja to duży krok naprzód wdg. Rowida w systemie kształcenia nauczycieli w porównaniu z dawniejszym seminaryjnem. Organizowanie tego typu zakładów zbliża nas coraz bardziej do realizacji idei wyższego wykształcenia nauczycieli, boć pedagogjum ma dyć wyższą szkołą zawodową, opartą na wykształceniu ogólnem w zakresie szkoły średniej. Okres kształcenia nauczycieli przez seminarja, trwający ogółem lat 12 (7 lat w szkole powszechnej + 5 lat w seminarjum naucz.), przedłuża się na państwowych kursach nauczycielskich do lat 13 (12 lat szkoła powszechna i gimnazjum + 1-roczny kurs naucz.) w pedagogjum zaś do 14 (12 lat szkoła powsz. i gimnazjum + 2 lata studjum pedagogiczne).

Według Rowida dotychczasowy system kształcenia naucz. w seminarjach nie odpowiada zupełnie wymaganiom nowej szkoły. Twierdzi on, że współczesne prądy kulturalno-społeczne i naczelne idee, będące głównym motorem w procesie tworzenia się nowej społeczności ludzkiej, domagają się głęboko sięgających zmian w całym dotychczasowym systemie edukacji, a w szczególności w systemie kształcenia nauczycieli.

„Podobnie jak we wszystkich innych dziedzinach życia społecznego, mówi autor (str. 22), tak i w wychowaniu istnieją obecnie silne tendencje do tworzenia nowych form i nowej treści na gruzach szkoły tradycyjnej. Wychowanie bowiem jest jedną z najważniejszych funkcji społeczeństwa i pozostaje w zależności od jego potrzeb, od poziomu jego kultury i od ducha epoki. Idee i prądy, nurtujące w społeczeństwie współczesnem, kształtują też ducha rodzącej się dziś nowej szkoły, wypełniają treść nowego wychowania. Życie społeczne coraz więcej skomplikowane, stawia dziś jednostce zagadnienia i zadania coraz trudniejsze, które powinna samodzielnie rozwiązywać i wykonywać. Do życia w nowych warunkach społecznych przygotować musi młode pokolenie szkoła wychowawcza — szkoła twórcza, będąca odpowiednikiem świata pracy i ustroju społecznego, opartego na zasadach kooperacji i solidarności."

W takiej szkole osobowość ucznia kształtują, dwa czynniki: a) dyspozycje, skłonności, zainteresowania i uzdolnienia jednostki; b) wpływy i działanie środowiska. Uspołecznienie jednostki i uzdolnienie jej do pracy produktywnej i twórczej w zakresie kultury materjalnej lub duchowej — oto cel wychowania w szkole twórczej, wynikający z założeń socjologicznych (str. 23).

Słusznie Rowid uważa, że urzeczywistnienie tego celu zależy w dużej mierze od nauczyciela-wychowawcy, od jego zdolności pedagogicznych i od poziomu jego kultury duchowej.

Przygotowanie takiego nowego typu nauczyciela, który odpowiadałby wymaganiom nowej szkoły i zdolny był do pracy w szkole twórczej, musi iść w kierunku gruntowniejszego wykształcenia psychologicznego, poznania metod badania środowiska oraz wykształcenia socjologicznego.

Tę rolę zdaniem Rowida mają spełniać dwuletnie pedagogja, oparte na szkole średniej ogólnokształcącej.

Przedewszystkiem należałoby zapewnić pedagogjom możliwość pozyskania sił profesorskich, posiadających głębszą kulturę pedagogiczną i odpowiednie kwalifikacje naukowe.

Dotychczas w Rzeczypospolitej stworzono 3 państwowe pedagogja w Warszawie, Krakowie i Lublinie. Prof. Rowid przewiduje, że w najbliższym dziesięcioleciu w miarę pozyskania wybitniejszych sił profesorskich możnaby na terenie Polski zorganizować około 20 pedagogjów w ośrodkach wyższego życia kulturalnego, przedewszystkiem w miastach uniwersyteckich lub w tych większych środowiskach, które utrzymują pewien kontakt z miastami uniwersyteckiemi. Pedagogja tę mogłyby dać corocznie około 2.000 absolwentów, przygotowanych do zawodu nauczycielskiego zgodnie z obecnym stanem nauki i wymaganiami szkoły nowoczesnej.

Poza bogatym materjałem informacyjnym, poza wyszczególnieniem podręczników i literatury z poszczególnych przedmiotów, wchodzących w zakres studjów nauczycielskich, w książce prof. Rowida znajdujemy zestawienie ważniejszych prac i artykułów, dotyczących problemu kształcenia nauczycieli z polskiej literatury pedagogicznej.

Szerokie sfery nauczycielskie i wszyscy ci, którzy żywo interesują się szkołą polską, a zwłaszcza rozwojem szkolnictwa powszechnego, napewno powitają z radością nową książkę prof. Rowida tembardziej, że brak tego rodzaju książki dawał się odczuwać w naszej kiteraturze pedagogicznej.

St. Ubysz.

John B. Watson. Der Behaviorysmus. Deutsche Verlags—Anstalt, Stuttgart, Berlin und Leipzig — 1930. 398 str. Z oryginału amerykańskiego przełożyła Emmy Giesse — Lang — wydał Dr. Fritz Giese.

Autor rozwija w omawianej książce całokształt swoich poglądów na psychologję z nowego punktu widzenia, mianowicie z punktu widzenia behavioryzmu. Behavioryzm, zrodzony na gruncie amerykańskim (już około roku 1912), staje się w ostatnich latach coraz bardziej punktem centralnym zainteresowań psychologów. Twórcy i zwolennicy behavioryzmu (od behavior zachowanie się, postępowanie) dążą do tego, by oprzeć psychologję na metodach eksperymentalnych w najszerszem tego słowa znaczeniu i uczynić z niej jedną z nauk biologicznych, naukę o zachowaniu się danego osobnika w określonej sytuacji życiowej. W szczególności psychologowie behaviorystyczni stawiają sobie za cel „móc przewidzieć reakcję, wywołane określonemi bodźcami, lub odwrotnie, znając określoną reakcję, ustalić, jaki bodziec ją wyzwolił". (Str. 40). Dla nich badanie zachowania się człowieka, podobnie jak zachowanie się zwierząt, powinno polegać na systematycznej obserwacji od zewnątrz, a wyjaśnianie na wiązaniu bodźców z reakcjami fizjologicznemi.

Test i eksperyment stają się wobec tego podstawowemi narzędziami pracy badawczej, zapomocą których „behaviorysta" rozstrzyga swoje problemy, odrzucając jednocześnie dotychczasowy system dyspozycyj i „instynktów" psychologji introspektywnej, jakoże „stare węże niepodobna wypełniać nowem winem" (str. 31). Behavioryzm buduje własną terminologję, zdaniem autora, bardziej przystosowaną do formułowania nowych rezultatów badań psychologicznych, których zakres uległ znakomitemu rozszerzeniu nietylko na psychikę dziecka od pierwszej chwili jego życia, ale również na zwierzęta. Eksperymenty dokonywane na tych ostatnich mogą rzucić niekiedy pewne światło na analogiczne zagadnienia z dziedziny psychologji rozwojowej ludzkiej np. na sprawę uczenia się.

Autor w różnych rozdziałach przytacza szereg interesujących przykładów stosowania metod i techniki behaviorystycznej, jak również niektóre dotychczasowe wyniki badań łącznie z swoją behaviorystyczną teorją myślenia i osobowości, którą rozwija w ostatnich dwuch rozdziałach.

Watson, jakkolwiek zdaje sobie sprawę z tego, że behavioryzm na razie nie może zastąpić jeszcze psychologji dawnej, introspektywnej (James'a, Wundt'a, Kulpe'go, Titchenera i in.), widzi atoli w dalszym jego rozwoju podstawę do zastąpienia dotychczasowej psychologji, odwołującej się do świadomości, psychologją, która opierałaby się wyłącznie na metodach behaviorystycznych. Tylko taka psychologja mogłaby zdaniem autora pretendować do miania nauki.

Rozprawiając się z pojęciem „prądu świadomości" James'a, autor wprowadza na jego miejsce pojęcie „prądu aktywności", który rodzi się z chwilą poczęcia i z którym osobnik przychodzi na świat. „Prąd aktywności" manifestuje się od pierwszych chwil życia szeregiem reakcyj pierwotnych, którym autor daje miano „reakcyj niewyuczonych", w odróżnieniu od tych reakcyj, które wynikają z późniejszych wpływów przeróżnych czynników zewnętrznych (środowiska) w najszerszem tego słowa znaczeniu, a które autor nazywa „reakcjami wyuczonemi". Do „reakcyj niewyuczonych" autor zalicza reakcje sympatji, gniewu, obawy, kichania, odżywiania, ustrojowe, i ruchowe werbalne, krążenia i oddychania, chwytania, wydalania i wydzielania, płaczu, różne czynności gruczołów, śmiechu, ruchów obronnych, refleks Babińskiego i in.

Prąd reakcyj staje się z biegiem życia coraz to pełniejszy, albowiem uzupełniają go pewne reakcje niewyuczone pojawiające się później, jak np. mruganie, menstruacja i in. Pewne reakcje niewyuczone, raz zjawiwszy się, mogą trwać przez całe życie (np. mruganie i in.), inne natomiast tworzą tylko w pewnym okresie życia element składowy prądu aktywności (np. refleks Babińskiego, menstruacja).

Pod wpływem coraz to nowych bodźców ulega prąd aktywności przemianom i to zależnie od ich doboru i struktury organizmu, przyczem mówiąc o strukturze autor ma na myśli strukturę natury chemicznej.

Wśród bodźców autor wyróżnia pierwotne i wtórne różnych stopni. Bodźce pierwotne, to takie, które wyzwalają reakcje niewyuczone, np. głośny a niespodziewany dźwięk wyzwala niewyuczoną reakcję obawy. Powtarzając szereg razy tę reakcję u małego dziecka i pokazując mu jednocześnie np. zająca, zczasem wystarczy już sam jego widok (a nawet widok podobnych zwierząt) by skutecznie wyzwolić reakcję obawy. Bodziec optyczny, zając, jest w tym wypadku przykładem bodźca wtórnego, który dzięki odpowiednio dostosowanej sytuacji, zajął miejsce bodźca pierwotnego i może z kolei zostać zastąpiony w podobny sposób przez inne bodźce wtórne. Reakcja w tych wypadkach nazywać się będzie reakcją wyuczoną. Liczne eksperymenty i obserwacje wykazały, że zwierzęta, jako bodziec pierwotny nie wywołują u dziecka reakcji obawy i dlatego, zdaniem autora, nie może być mowy o jakiejkolwiek „wrodzonej" czy „instynktownej" obawie małych dzieci przed zwierzętami.

Należy dodać, że według autora, każda reakcja obejmuje całego człowieka, przy czem poszczególne organy są zaangażowane każdorazowo w różnym stopniu; wynika z tego, że psychologja behawiorystyczna będzie najbardziej zbliżona do fizjologji i sprawa właściwego rozgraniczenia zakresu obu dyscyplin na nowych zasadach zdaje się być problemem jeszcze otwartym.

Jest również rzeczą zrozumiałą, że psycholog, stojący na gruncie behawioryzmu, chcący badać genezę i mechanizm kształtowania się strumienia aktywności, niewiele sobie obiecuje z uprawiania psychologji dorosłych i na razie zajmuje się głównie psychologją rozwojową.

Książka Watsona jest napisana interesująco i przystępnie, a staranne i piękne wydanie niewątpliwie zachęca czytelnika do jej przeczytania *J. Fietz.*

Dr. med. et. phil. Gerh. Venzmer, „Körpergestalt und Seelenanlage". Stuttgart, Franck'sche Verlagshandlung, 1930 — str. 78.

W niemieckiej literaturze naukowej wielki rozgłos ma książka p. t. „Körperbau und Charakter", wydana w r. 1921 w Berlinie przez psychjatrę E. Kretschmera. Opierając się na dociekaniach, podjętych na szeroką skalę nad ludźmi anormalnymi i normalnymi, stworzył Kretschmer swoistą typologję, w której uwzględnił korelację między budową ciała i temperamentem. Dziełko Dr. Venzmera ma na celu spopularyzowanie nauki Kretschmera. Genetyczne i wyjątkowo jasne przedstawienie w niem rzeczy bądź co bądź skomplikowanej, robi pracę tę szczególnie wartościową.

Wychodząc z założenia, że istnieje zasadniczy związek między formą ciała a usposobieniem człowieka, przytacza autor na wstępie pierwszy podstawowy wynik badań Kretschmera, mianowicie poznanie prawa, że pewne schorzenia umysłowe wyraźnie wiążą się z pewnemi typami budowy ciała chorych. I tak: wśród chorych na

psychozę manjakalno-depresyjną okresową (zirkulares Irresein) jest najwięcej osobników o budowie ciała bądź szczupłej t. zw. leptosomatycznej, czyli astenicznej, bądź silnej, czyli mięsniowo-atletycznej, zaś pomiędzy chorymi na schizofrenję (choroba psychicznego rozszczepienia) najliczniej trafiają się ludzie otyli, o kształtach ciała okrągłych, czyli t. zw. piknicy. Nie dosyć na tem: owa korelacja między schorzeniem psychicznem jednego lub drugiego rodzaju a budową ciała da się zauważyć także u ludzi zdrowych i normalnych. Na tej podstawie przyjął Kretschmer dwa zasadnicze typy ludzi normalnych, mianowicie typ cyklotymiczny i typ schizotymiczny. Terminy te oznaczają, że po pierwsze, między określonemi typami ludzi normalnych a odpowiedniemi typami psychicznego schorzenia zachodzi pokrewieństwo, po drugie wskazują one na pewną inklinację określonych typów osobowości w kierunku jednego lub drugiego rodzaju schorzenia. Po scharakteryzowaniu obu rodzajów stanów psychopatologicznych, jako chorobliwych i zarazem szczytowych zjawisk normalnego usposobienia, oraz szczegółowem zobrazowaniu somatycznych cech typów konstytucjonalnych, t. j. astenicznego, atletycznego i piknicznego, przechodzi autor do głównego problematu nauki Kretschmera, mianowicie do zagadnienia współzależności między typami budowy ciała a cechami charakterologicznemi. Wynik odnośnych dociekań Kretschmera da się wyrazić w następującem krótkiem zdaniu: „Każdemu określonemu typowi budowy ciała odpowiada określony typ charakteru". (str. 21) Następuje analiza charakterów w związku z wymienionemi typami konstytucjonalnemi.

Charakter schizotymiczny obejmuje dwa podtypy: pierwszym jest leptosomatyczny „człowiek myśli", drugim atletyczny „człowiek czynu". U pierwszego przewagę ma fantazja i myśl, u drugiego rozsądek. Do grupy pierwszej wypada zaliczyć estetów, fantastów, fanatyków, idealistów i pedantów, w szczególności świętych, męczenników, proroków, ascetów, reformatorów religijnych, uzdrawiaczy świata, marzycieli, głosicieli nowych systemów świata i światopoglądów, teoryj astronomicznych i t. p. Wybitnymi schizotymikami byli np.: poeci Torquato Tasso, Hölderlin, Strindberg, Schiller, Uhland, król pruski Fryderyk Wielki, filozofowie Wolter i Kant, politycy Robesspierre i Lassalle, reformatorzy Savonarola i Kalwin.

Przedstawicielami grupy chizotymików atletycznych są m. inn. wielcy bohaterowie i przywódcy wojenni, dyktatorzy, przemysłowi przedsiębiorcy i organizatorzy, wielcy kupcy, bankowcy, politycy-realiści, zdobywcy, odkrywcy i t. p. Za klasyczny przykład człowieka czynu można uważać angielskiego polityka kolonjalnego Cecila Rhodesa. Charakterystycznym rysem człowieka typu cyklotomicznego jest uczuciowość. Krańcowymi przedstawicielami tego typu są również dwa podtypy, mianowicie człowiek uczuciowy ruchliwy i człowiek uczuciowy ociężały. Oczywiście zachodzą liczne przejścia charakterologiczne między jednym i drugim podtypem piknicznym. Tak samo przejawiają się przeróżne odmiany pomiędzy szczytowemi formami typu schizotymicznego.

W ustępie, traktującym o przyczynach współzależności między budową ciała i charakterem przypisuje autor szczególne znaczenie substancjom, wydzielanym przez gruczoły wewnątrz ciała, widząc w nich główne czynniki przy kształtowaniu się formy ciała i temperamentu. Pozatem zwraca uwagę na wpływ klimatu, warunków geograficznych, odżywiania, mieszkania i t. p. czynników. Odnośnie do rasy wypowiada autor takie zdanie: „Owe trzy opisane typy ludzkie nie są formami rasy, gdyż każda rasa mniej lub więcej rozpada się na typy konstytucjonalne“ (str. 65). W końcu wskazuje, jakie praktyczne zastosowanie może mieć nauka Kretschmera o typach konstytucjonalnych i charakterologicznych podkreślając szczególnie ważność znajomości różnych typów temperamentu dla współżycia małżeńskiego.

Do tekstu dodany jest schemat omawianych typów budowy ciała i odpowiadających im biologicznie charakterów, oraz wykaz literatury przedmiotu. W tekście umieszczono 4 tablice z 16 podobiznami wybitnych przedstawicieli różnych typów i 25 rycin. Lektura ciekawego dziełka D-ra Venzmera jest znakomitym wstępem do studjum teorji Kretschmera i innych o tak zw. „konstytucjonaliźmie."

Fr. Śniehota.

b) Czasopisma.

„C h o w a n n a“ — 1931 r., zeszyt II, Katowice — Kraków.

S t e f a n S z u m a n: O s t o s u n k a c h c z y n n o ś c i l e c z e n i a i w y c h o w y w a n i a o r a z o p o j ę c i u i c z y n n i k a c h w y c h o w a w c z y c h z d r o w i a p s y c h i c z n e g o.

Jakkolwiek leczenie i wychowywanie wydają się być dwiema czynnościami na pozór zupełnie różnemi, to jednak mają i wspólne cechy — są u d z i e l a n i e m p o m o c y. Nie można bowiem ustalić ścisłych granic między normalnemi, zdrowemi, a chorobliwemi zjawiskami psychicznemi. Życie psychiczne polega na ciągłem traceniu i odzyskiwaniu równowagi. Znane są z nowoczesnej psychologji rozwojowej „kryzysy, przełomy, zasadnicze zmiany, w których psychika zostaje wytrącona z równowagi i przechodzi niejako chorobę dziecięcą“. Stąd konieczność zbliżenia między lekarzem szkolnym i wychowawcą na terenie szkoły; stąd potrzeba znajomości psychologji rozwojowej i higjeny wychowawczej u jednego i drugiego. Kryzysy psychiczne należy leczyć wychowując i — wychowując, pamiętać o zachowaniu i pomnażaniu zdrowia psychicznego. W dalszym ciągu zajmuje się autor: 1) czynnikami wychowawczemi szkodliwemi dla zdrowia psychicznego wogóle, 2) wpływami i podnietami wychowawczemi z punktu widzenia higjeny psychicznej odpowiedniemi lub nieodpowiedniemi w poszczególnych okresach rozwoju, 3) zabiegami wychowawczemi zależnie od indywidualnej osobowości wychowanka, od jego konstytucji, temperamentu i charakteru.

Jednym z pierwszych warunków higjenicznego wychowawczego wpływu jest zdrowie duchowe samych wychowawców. Wychowawca „pokazujący wychowankom stale zmęczoną i znudzoną życiem twarz, dający im poznać swe wyczerpanie życiowe, zabiera im radość ich naiwności“ zbyt wcześnie z niepowetowaną szkodą dla normalnego przebiegu ich procesu rozwojowego.

Dr. Mieczysław Ziemnowicz: Zagadnienie szkolnictwa średniego w Polsce.

Rozważając problem szkolnictwa średniego w Polsce autor stwierdza, że „Polska nie skończyła jeszcze organizacji swego szkolnictwa, gdyż okres samodzielności jest stosunkowo krótki i budowa nie mogła być planowa, lecz zależna od potrzeb chwili.

Trudności stworzenia własnego systemu szkolnictwa leżą: a) w chęci nawiązania do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, mimo zmienionych warunków psychicznych i społecznych; b) w przynależności kulturalnej do systemu zachodnio-europejskiego, a więc przynależności do prądów kulturalnych tak politycznych jak i społecznych oraz od postępu nauk psychologicznych i biologicznych w Europie wzgl. od ruchu reformatorskiego na polu szkolnictwa; c) w konieczności znalezienia polskiej racji stanu, która zapewniłaby pożywkę ideową dla polskiego wychowania.

Na reformę szkolnictwa polskiego wpływają trzy momenty: a) pragnienie stworzenia najpostępowszego systemu szkolnego, a więc jednolitej szkoły, wychowującej obywateli, przywiązanych do państwa b) wpływ radykalizmu społecznego, mającego swe źródło w przewrocie powojennym a głównie w Rosji sowieckiej i c) dążenie celowe do przeobrażenia psychiki polskiej na racjonalistyczną i do budzenia zainteresowań ekonomicznych. Zmaganie się idealistycznego i materjalistycznego poglądu na świat.

Stan obecny wykazuje faktyczne przedłużenie czasu nauki i realizowanie szkoły jednolitej. Znaczny wzrost ilości dzieci w oddziałach wyższych szkoły elementarnej. Szkoła średnia ulega procesowi demokratyzacji przez skład społeczny uczniów i wielki ich napływ. Szkoły zawodowe zrównane pod względem uprawnień, nabierają znaczenia jako czynnik kształcenia średniego. Uniwersytety wykazują podobny skład uczniów“.

Adam Kłodziński: O uzgodnienie nauczania z materjałem historycznym.

Analizując możliwości poznawcze materjału historycznego autor stwierdza pewne związki wewnętrzne, istniejące pomiędzy różnemi rodzajami i odcieniami materjału historycznego a sposobami ujmowania rzeczywistości historycznej czy metodą nauczania. Więc materjałowi pierwotnemu odpowiada metoda heurystyczno-badawcza, materjałowi pochodnemu bez bliższego oświetlenia — pragmatycznodyskusyjna, a mniej lub więcej wykończonej wiedzy historycznej — metoda dogmatyczno-pamięciowa. Wypowiadając się przeciw równomiernemu traktowaniu wszystkich partyj historji, autor projektuje udzielanie historji w postaci poszczególnych cykli problemów (w chro-

nologicznem następstwie) z uwzględnieniem różnych rodzajów materjału historycznego, co oczywiście w konsekwencji pociąga za sobą ograniczenie liczby zagadnień dziejowych w programie do najniezbędniejszego minimum

Dr. Rudolf Taubenszlag: Młodzież szkolna a samorząd uczniowski.

Autor podaje wyniki ankiety przeprowadzonej w 14 szkołach średnich Kuratorjum Okr. Szk. Łódzkiego (brało w niej udział 1790 uczniów klas wyższych), która miała na celu dostarczenie materjału, w kwestji samorządu szkolnego z punktu widzenia opinji uczniów. Praca wymieniona stanowi cenny przyczynek do problemu przebudowy szkolnictwa w duchu szkoły twórczej.

J. Fietz.

Oświata Polska — organ Wydziału Wykonawczego Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych. Warszawa, Marszałkowska 153, m. 6, tel. 308-58.

Wyszedł z druku Nr. 3 z r. b. o bardzo interesującej treści. Wiele nowych myśli zawiera art. wstępny prof. Wł. Wolerta p. t. „Psychoterapja oświatowa",—autor wykazuje m. innemi, iż nie wystarcza zwalczanie analfabetyzmu, należy zwrócić uwagę na kształcenie i wychowanie dorosłych.

P. Z. Cichocka pisze o organizacji świetlic dla dzieci szkolnych, a dr. A. Niesiołowski o formach i metodach pracy oświatowej.

Dopełniają całości: dział Polacy poza granicami Rzeczypospolitej, materjały, kronika oświatowa, przegląd czasopism i bibljografja. Przedpłata roczna „Oświaty Polskiej" wynosi zł. 10.

Wydawany przy „Oświacie Polskiej" jako dodatek „Poradnik Bibljoteczny" jest miesięcznikiem, ułatwiającym wybór książek dla bibljotek. Nr. 7 — 8 zawiera recenzje 47 książek dla dorosłych i młodzieży treści naukowej i beletrystycznej, polecanych dla bibljotek oświatowych. „Poradnik Bibljoteczny" można prenumerować oddzielnie.

X.

Pour l'Ère Nouvelle, Nr. 69 i 70 r. 1931 zawiera między innemi, artykuł Ad. Ferriere'a p. t. Madame Necker de Saussure et l'Education Nouvelle,

Auror tego artykułu informuje nas, o dziele, które wyszło w roku 1930 p. t. Madame Necker de Saussure et l'Éducation Nouvelle -- napisał M. Etienne Causse.

Dzieło to zasługuje na uwagę — twierdzi Ad. Ferriere.

A dlaczego? Pani Necker de Saussure należy do zwiastunów nowego wychowaniu. Z pośród jej dzieł wyróżnia się L'Éducation progressive, (Wychowanie postępowe) które ukazało się w dwóch tomach. T. I w r. 1826 — t. II w r. 1833.

Autor wspomnianego dzieła wykazuje, że zagadnienia wychowawcze omawiane w l'Éducation progressive są problemami

dzisiejszej ideologji wychowawczej. Między innemi czytamy bowiem, że już we wczesnem dzieciństwie spostrzegła ona dużo wychowawczych wpływów w środowisku, podkreślając dobitnie rolę matki przedewszystkiem — a obok rolę rodziny i otoczenia sąsiedzkiego. Rodzina jest częścią kursu nauki życia. Od niej zależy prawie wszystko. W niej tkwi dusza organizmu społecznego. Pragnie więc, by środowisko miało mocny zrąb praktyczny i by było bogate w uczucia i myśli.

Z tem ma się wiązać całość pracy wychowawczej — pracy pełnej rozpędu i zapału. Wysiłek wychowawcy winien iść w kierunku rozprzestrzeniania raczej aniżeli hamowania i zwalczania skłonności, które osobowość kształtują. Kształtowanie osobowości zależy, od walki ze skłonnościami, które możemy tłumić lub faworyzować, ograniczać lub rozprzestrzeniać. To wiąże się z temperamentem, budową ciała i umiejętnością wychowawcy. Trzeba więc poznać prawa i to co daje czas. Taka koncepcja skierowuje pedagoga do obserwacji psychologicznej, do poznania dziecka i jego środowiska wychowawczego.

Całość pracy wychowawczej skłania, do zwrócenia uwagi na szczegóły, które są pełne jędrności i siły. One skierowują do obserwacji wysiłku dziecka — do obserwacji wewnętrznych zmagań i etapów rozwoju, a to są przecież wielkie problemy wychowania. Nie można bowiem pominąć znaczenia umiejętności podpatrywania wzrostu myśli w dzieciństwie i w późniejszych okresach rozwojowych. To daje w wyniku podchwytywanie zainteresowania i zdolności. Wychowawcza linja rozwojowa wymaga umiejętnego kierowania etapami, których forsować nie można, bo wszystko to co jest przedwczesne, to łamie i skrzywia ducha. Pisała już o tem przed r. 1811 w jednym z pierwszych rozdziałów książki L'Education progressive: „Porządek rozwoju zdolności nie jest porządkiem logicznym" — a na str. 125 i 211: „Prawa rozwoju duchowego mszczą się wyrokiem nauczycieli".

Usiłowała ona zwrócić uwagę, że matki jako obserwatorki dzieci powinny naukę poprzedzać. Wychowawcza praca matek organizuje przecież przyzwyczajenia i sztukę działania przez miłość — a dziecko odkrywa się tylko przez miłość — twierdzi atuorka — ale trzeba, aby miłość wcielała się w prawo. Tu tkwi bardzo ważny problem — kult życia wewnętrznego.

Omawia również autorka sugestję, naśladownictwo, wyobraźnię, twórczość, ciekawość, inteligencję i najgłębszą czujność serca.

Sumując zasadnicze myśli Pani Necker de Saussure można je sprowadzić do pytania, jak rozwijać dziecko przez obserwację i sztukę wychowywania — sztukę kształtowania osobowości — a obok jak jednostka ma zachowywać siebie — zachowywać oryginalność.

Te problemy wychowania zasługują na uwagę.

St. M.

L'Educazione Nazionale Organo di studio dell'educazione nuova Direttore: Ginseppe Lombardo — Radice.

Anno XIII. Giugno — Luglio 1931.

Bianca Rava'-Pergola: In Memoria di Ellen Key. (Pamięci Ellen Key).

Autorka charakteryzuje działalność i umysłowość szwedzkiej pisarki pedagogicznej zmarłej 1926 r., która z entuzjazmem głosiła hasło wolności dziecka i emancypacji kobiet. Ellen Key była optymistką co do możliwości doskonalenia się natury ludzkiej i wierzyła w realizację najbardziej utopijnych haseł, opierając się na zasadzie samoistnego rozwojn człowieka bez pomocy pierwiastka boskiej Opatrzności.

W dziele swojem „Macierzyństwo a społeczeństwo" wypowiedziała E. Key przekonanie, że nastanie dzień, kiedy kobiety zrozumieją, że praca macierzyńska jest nietylko dziełem miłości, lecz wiedzy i artyzmu i stworzą szkoły, gdzie uczyć się będą pedagogiki, higjeny i ekonomji. Największy rozgłos zyskała E. Key przez dzieło p. t. „Stulecie dziecka" przez które apostołuje poszanowanie dla indywidualności dziecka.

Giacomo Porcelli: Spunti idealistici nella Meditazione pedagogica del Tommaseo.

Jestto próba syntezy myśli pedagogicznej Tommaseo'a który w różnych pismach rozsiewał hojnie bogactwo swej oryginalnej umysłowości.

Wychowanie jest według Tommaseo emancypacją natury ludzkiej z więzów, które czynią smutnem nasze życie, więc wyzwoleniem ciala z miękkości i bierności; zdolności z łatwego naśladownictwa. wyobraźni z upiorów materjalizmu — jednem słowem wyzwolenie człowieka ze służby zła. To oczyszczenie i podniesienie natury dokonywa się drogą miłości. Jedynie tylko miłość wyrównywa różnice pomiędzy dziećmi a dorosłymi, zdolnymi a niezdolnymi — uczniami a nauczycielami.

Aby móc wychowywać trzeba sympatyzować z wychowankami a równocześnie pilnować się, by nic z naszych wad i braków nie udzieliło się im. To da bodźca do samowychowania.

Wzbogacając własną duszę wzbogacamy naszych uczniów, bo nasza gorliwość wyciska piętno na naszych metodach—w ten sposób w tej kuźni duchowej zespalają się dusze i wytwarzają nastrój konieczny do twórczej pracy opartej na uwadze i wysiłku.

A zatem nie przepisy i reguły, ale żywe współdziałanie z dziećmi; ono samorzutnie stworzy harmonję, z której wykwitnie prawo

F. D'Alessandro: Anatole France e l'infanzia. (A. France i dzieciństwo).

Jest to rzut oka na nieznany czynnik natury Anatola France'a— jego miłość do dzieci. Czy może być niemoralny człowiek który kocha dzieci? rzuca wyzwanie D'Alessandro tym, którzy znają wiel-

kiego pisarza jako ironicznego satyra z góry patrzącego na ludzi. I opowiada o ślicznej małej książeczce „Le livre de mon ami“ którą France wydał w 1885 r. Tam znalazł autor artykułu—wdzięczną postać 10 miesięcznej Suzanne, odtworzoną z takiem subtelnem odczuciem duszy dziecięcej, iż zrozumiał głęboko ukrytą dobroć France'a pod maską sarkastycznego sceptyka. Z zachwytem wytacza D'Alessandro pyszne projekty pedagogiczne France'a n. p. aby dać dziecku lekcję „obywatelskich obowiązków“ radzi iść z niem na ulicę z rana, gdy robotnicy spieszą do pracy, kupcy otwierają sklepy, mleczarze i piekarze rozwożą mleko i chleb; tam dziecko pozna, że każdy musi spełnić swą robotę.

Nie mniej żywe i bezpośrednie są środki pedagogiczne, jakich radzi używać przy nauce języka, historji i literatury. W tem oświetleniu, patrząc na wybitnego twórcę, odkrywa w nim wartości, które czynią go bliższym i bardziej miłości i szacunku godnym.

Adelchi Attisani: Filosofia e senso comune. (Filozofja a zdrowy rozsądek).

W rozprawce tej dowodzi autor, że współczesna filozofja zerwała ze starą mitologiczną metafizyką i stanęła na stanowisku t. zw. zdrowego rozsądku i jest jakby jego usystematyzowaniem i pogłębieniem. Zdrowy rozsądek stanowi fundament ludzkiej myśli, jest pierwszym stopniem poznania i różni się od filozofji tak, jak rzecz prosta od złożonej, jak coś pierwotnego od wypracowanego. Natomiast sztuka ma zupełnie inne założenia, nie na rzeczywistości, lecz na fantazji opierając się. Zestawia dalej autor, różnice punktu wyjścia filozofji i religji — pierwsza wywodzi się ze „zdrowego rozsądku“ a więc na realizmie faktów druga — na pierwiastkach wiary nieudowodnionej. Mimo ten realizm założenia „zdrowy rozsądek“ jednoczy się z tym zdrowym idealizmem, który nie neguje natury, lecz upatruje ją w aktywności, celowości i duchowości tejże. Refleksja i krytycyzm rozbierają dane zdrowego rozsądku i w ten sposób budują się systemy filozoficzne tkwiące korzeniami w ogólno-ludzkim sposobie pojmowania rzeczy. Przeciwnie systemy wywodzące się z intelektualnego ujmowania rzeczy, gubią się w abstrakcyjności i oddalają od prawdy.

Michele Giampietro: „La didattica nelle riviste Magistrali“. (Dydaktyka w czasopismach Nauczycielskich).

Artykuł ten poprzedza odezwa redakcji, podkreślająca znaczenie serdecznego kontaktu między „Educazione Nazionale“ a innemi pismami nauczycielskiemi i zachęcająca do wypowiadania się jak najczęstszego nauczycieli różnych szkół, upatrując w tem wielką korzyść dla rozwoju myśli pedagogicznej.

M. Giampietro ze swej strony stwierdza z radością ogromny rozkwit piśmiennictwa nauczycielstwa włoskiego i znaczenie tej pomocy, jaką kolegom dają autorzy zwierzający się ze swoich metod dydaktycznych, pomysłów i wyników szkolnej pracy.

Guerrino Cavalieri D'Oro: Esperienze didattiche Bolognesi. (Z doświadczeń dydaktycznych w Bolonji).

Jest to wiązka myśli, które nasunęły się autorowi — kierownikowi szkoły powszechnej dla chłopców na temat braku poszanowania dla książek szkolnych ze strony uczniów kończących szkołę. Po długich obserwacjach, rozmowach z chłopcami i rozważaniach doszedł do przekonania, że winien jest sposób „preparowania“ podręczników szkolnych.

Są one kompilacjami, nie przemawiającemi do wyobraźni i uczucia chłopca. Trzeba im życia, działania, a nie martwoty. Kolejno przechodzi wszystkie przedmioty szkolne wykazując w każdej dziedzinie potrzeby odpowiadające duszy chłopca, n. p. przy nauce religji najżywiej przemówi ewangelja — słowa Chrystusowe, przy historji życiorysy bohaterów, w rachunkach praktyczne zagadnienia, w nauce literatury czytanie dzieł. Najważniejszą rzeczą w życiu szkolnem jest bezpośredni wpływ nauczycieli, ich osobowości, ich charakterów, najważniejszą kroniką szkolną to fakty, które najgłębiej poruszyły dusze dziecięce. Tak bezpośrednio pobudzając dzieci uczynimy je rozbudzonemi, inteligentnemi, żądnemi wiedzy — wtedy książek będą szukały same.

Giovanni Vidari: 1) La scuola in California (Szkoła w Kaliforni) i 2) L'Educazione primaria in California (wykształcenie elementarne w Kaliforni).

Pierwszy artykuł poświęca autor ogólnemu rzutowi oka na szkolnictwo w Kaliforni (można to odnieść do stosunków w całych St. Zj. jak sam powiada); stanowi ono przedmiot najżywszej pieczołowitości społeczeństwa. Nietylko państwo łoży olbrzymie sumy na szkoły, ale również dotacje prywatne przyczyniają się do ich kwitnącego stanu, tak, że są to instytucje bogato uposażone w place zabaw, sale muzyczne, pracownie i bibljoteki. Odnosi się to do wszystkich stopni od elementarnego do uniwersytetu. Młodzież szkolna czyni jak najlepsze wrażenie, niema tam nic z pedantyzmu, któryby ją przygniatał.

Szkoły są bezpłatne (prócz drobnych opłat za świadectwa i zużycie materjałów), nietylko nauka, ale podręczniki, atlasy i t. p. są międzynarodowe, koedukacyjne i bezwyznaniowe, a ich ideą przewodnią jest wykształcenie zdrowych silnych i rozgarniętych obywateli amerykańskich.

W 2-gim artykule szkicuje Vidari organizację elementarnych szkół kalifornijskich.

Stwierdza, że ogródki dziecięce są ściśle związane z temi szkołami; nie naśladują one ani systemu Froebla, ani Montessori, chociaż w niejednem przypominają tamte systemy — naogół jednak cechuje je swoista atmosfera jak najnaturalniejszego postępowania z dziećmi. Opinja kilku współczesnych pedagogów amerykańskich dziwi wobec entuzjazmu jaki wywoływał niedawno system Montessori.

Przechodząc do scharakteryzowania właściwej szkoły elementarnej—raz jeszcze zaznacza demokratyczność jej ustroju oraz spo-

łeczno-praktyczny charakter. Autor chwali specjalnie kartoteki szkolne.

Fernando Capecchi: Soste nell'Agro (wypoczynek wśród pól). Ujęto w obrazek pełen nastroju sprawozdanie z wizytacji kilku szkółek wiejskich w Kampanji Rzymskiej. Zdumienie i podziw ogarnia wizytatora oglądającego artystyczne prace rysunkowe, słuchającego śpiewów chóralnych harmonijnych i dźwięcznych oraz przyglądającego się życiu uczni w swobodnej i życzliwej atmosferze dalekiej od wszelkiego przymusu. W szkole w Tor di Mezza zorganizowała nauczycielka walkę z komarami za pomocą hodowli drobnych szarych rybek, które masami pożerają larwy komarów. Dzieci szkolne pielęgnują te rybki i następnie wpuszczają do stawów, sadzawek, bagnistych kałuż.

Tak wciąga szkoła uczniów swoich do zrozumienia potrzeb nastręczających się w życiu i konieczności przyczyniania się do podniesienia dobra ogółu.

Na końcu przeglądu nowych wydawnictw znajdujemy coś, co nas żywo porusza: S. Zaromski, Ceneri (zniekształcone nazwisko Żeromski: Popioły) tł. z polskiego przez Cristina e Clotilde Garosci edit. Slavia Torino 1930. L. 25. W ocenie tej są słowa: „tu tkwią korzenie ruchu odrodzenia Polaków"... i dalej „To dzieło wiary w Polskę zmartwychwstałą jest głęboko kształcące dla wszystkich".

Z. Korczyńska.

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (Rok 1931, 1, 2 i 3).

„Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" wychodzi od kwietnia 1931 r. i jako międzynarodowy organ ma dzisiaj właśnie wielką misję kulturalną do spełnienia. Redagowane jest w trzech jezykach: francuskim, angielskim i niemieckim; wydawca prof. F. Schneider.

Znaczeniu i zadaniom pisma poświęcono w zeszycie pierwszym, na początku szereg krótkich artykułów. Oprócz tego mamy we wstępie kilka uwag od wydawcy o trudnościach podniesienia tego rodzaju pisma na konieczny poziom naukowy. Pismo międzynarodowe musi zadowolić czytelników różnych narodowości, a więc i różnych wymagań i zainteresowań; nie może być oparte na jednym kierunku, ale musi dawać wszechstronne informacje, dopuszczać wszystkie punkty widzenia, a równocześnie ustalać wspólną dla wszystkich platformę myślenia i pracy.

Układ czasopisma jest prosty. Każdy artykuł streszczony jest w dwu innych językach np. — niemiecki ma krótkie streszczenia francuskie i angielskie i t. d., dzięki czemu czytelnik nie znający wszystkich trzech języków, orjentuje się przynajmniej ogólnie w poruszanych zagadnieniach.

Czasopismo rozbite jest na kilka działów: 1) rozprawy i referaty; 2) Przegląd bibljograficzny i krytyczna analiza dzieł; 3) Kon-

gresy międzynarodowe i sprawozdania; 4) Dokumenty i komunikaty; 5) Korespondencje; 6) Lista współpracowników [1]).

Zeszyt pierwszy — po wspomnianych wyżej uwagach wstępnych — zawiera początek rozprawy Schneidera p. t. „Pedagogika zagraniczna, pedagogika porównawcza". Autor zaznacza, że pedagogika międzynarodowa nie jest wytworem naszych czasów. Odnajdujemy ją w chrześcijaństwie średniowiecznem, w okresie humanizmu, w wieku oświecenia, a także i w ciągu wieku XIX-go.

Dopiero jednak po wojnie światowej idea międzynarodowa została wyrażona powszechnie i z niesłychaną siłą. Istotną różnicą między pedagogiką międzynarodową współczesną, a dawnemi jej przejawami jest instytucjonalizacja. Dziś pedagogika międzynarodowa nie jest objawem mniej lub więcej przypadkowym. Szereg istniejącyj organizacyj, głównie międzynarodowe instytuty pedagogiczne, są dowodem, że u podstawy leży czynność świadoma i zamierzona. Schneider wylicza 32 takich instytucyj.

W dalszym ciągu — już w zeszycie drugim — mówi autor, że pedagogika międzynarodowa wykształciła się w specjalną gałąź nauki o wychowaniu. Słowo „międzynarodowy" ma dwojakie znaczenie: 1. wspólny wszystkim narodom, 2. dotyczący stosunków między narodami. Przedmiotem pedagogiki międzynarodowej byłoby więc wychowanie, jako jedna z najpierwotniejszych funkcyj ludzkości, oraz specyficzne warunki rozwoju pedagogiki w poszczególnych krajach.

Autor opiera swój wykład na licznyeh przykładach i usiłuje zanalizować te wszystkie czynniki, — zwłaszcza wpływ pedagogiki zagranicznej. Omawia przytem przyczyny oporu stawianego wpływom zewnętrznym.

Kończąc artykuł (zeszyt 3), Schneider wykrywa wzajemne oddziaływanie poszczególnych narodów w dziedzinie pedagogiki.

Dla ilustracji podaje kilka ciekawych diagramów. Omówienie i wyjaśnienie tych oddziaływań jest jednym z celow pedagogiki międzynarodowej. Wreszcie wyjaśnia sposób stosowania metody porównawczej i zamyka rozprawę krótkim przeglądem problemów pedagogiki międzynarodowej.

A. Carter daje przyczynek do obrazu szkolnictwa amerykańskiego. Specyficzne piętno bussinessu nie ominęło tam i szkoły „Educational Publicity" to określenie dla wszelkich środków rozszerzania informacyj o szkolnictwie i mających na celu zainteresowanie szerokich kół problemami związanemi z nauczaniem.

System ten (oznaczony dziś także mianem „Public Relations" Program albo Program of Educational Interpretation) rozwinął się w Stanach nie tylko w kierunku praktycznym, ale i teoretycznym.

---

[1]) Ze względu na brak miejsca, streszczamy tylko niektóre artykuły.

U podstawy „Educational Publicity“ leżą odmienne warunk amerykańskie. Społeczeństwo miesza się do spraw szkoły bo—płaci. Mieszkańcy każdej gminy domagają się kontroli nad szkołami, muszą więc dobrze poznać ich cele i metody. Z drugiej strony, szkoła sama dąży do poinformowania obywateli o swoich sprawach, do nawiązania ścisłego kontaktu, bo — potrzebuje pieniędzy.

Autor wykazuje konieczność i wartość „Educational Publicity“ i omawia najróżnorodniejsze jej metody.

K. Hart rozpatruje współczesne kierunki pedagogiki amerykańskiej:

1. Prądy panujące w instytutach pedagogicznych i szkołach, kolegjach, uniwersytetach; jedne konserwatywne, tradycjonalne, drugie owiane nowym duchem, oparte na podstawach naukowych (w tych ostatnich wielką role odgrywają testy).
2. Pedagogika indywidualna.
3. Kierunek krytyczny, oparty na socjologji i występujący ostro przeciw istniejącemu stanowi rzeczy (John Dewey).

Redaktor nowego ezasopisma „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde“, Otto Tumlirz w artykule: „O zadanach studjów porównawczych nad młodzieżą“ twierdzi, że celem tych badań jest ustalenie warunków, w jakich rozwija się młodzież w różnych krajach, klasach społecznych i cywilizacjach, oraz wyjaśnienie tego rozwoju czynnikami biologicznemi i wpływem środowiska fizycznego i moralnego.

Współczesna francuska myśl „pedagogiczna“ P. Frieden. Przegląd dotyczy. pedagogiki teoretycznej, od której dzisiaj, oczekuje się we Francji rozwiązań nie tylko w dziedzinie ustroju szkolnego, ale i życia politycznego, gospodarczego i techniki. Socjologiczny kierunek mysli pedagogicznej reprezentuje szkoła Durkheima, Franconneta i Bouglego. Podobną orjentację posiada szkoła Demolins i Bertier — można w niej już jednak wykryć pierwiastki metafizyczne. Do tej szkoły należy Wilbois, którego dzieło p. t. „Wychowanie narodowe“ autor szerzej omawia.

Silniej niż socjologja oddziałała na teorję pedagogiczną, biologja zwłaszcza zaś fizjologja i psychologja patologiczna. Frieden rozpatruje książki Nathana, Robina i Mignona.

Żywo omawia się we Francji problem wychowania seksualnego zarówno ze stanowiska katolickiego jak pozytywistycznego; panuje zgodność co do konieczności uświadomienia i wychowania seksualngo. Z zakresu pedagogiki psychologicznej na pierwszy plan wysuwają się dzieła Mendousse'a i Bernard'a.

Zeszyt 2 posiada posiada raczej charakter informacyjny, podczas gdy zeszyt 3 zawiera już więcej rozpraw naukowych.

„Podstawy filozoficzne wychowania francuskiego“, J. Delvolve. Już w średniowieczu wykształcił się we Francji typ szkoły chrześcijańsko-łacińskiej, — typ, który dzięki wczesnemu ukonstytuowaniu

się państwa, rozprzestrzenił się po całej Francji, docierając do wszystkich warstw społecznych. Okres następny usiłuje na terenie szkoły powiązać pierwiastki kultury chrześcijańsko-łacińskiej z racjonalizmem karterjańskim (Guilly — Port-Royal).

Jednak ta forma wychowania klasyczno-humanistycznego jest dla mas mało dostępną. Sprowadza to długotrwały zastój na polu kształcenia mas; inicjatywa przeszła tu w ręce młodszych narodów (Niemcy, Ameryka).

W związku z racjonalizmem francuskim powstaje jednakże w 18 w. nowy ideał społeczny. Ustrój demokratyczny ma zapewnić wszystkim warstwom społecznym równy dostęp do kultury; ale dopiero po r. 1870 Francja przystępuje do rozwiązania tego problemu w praktyce. Nowy ustrój, który powstał jest, jednak zdecydowanie dualistyczny (Les écoles primaires et les écoles secondaires). To sprowadza kryzys szkolnictwa francuskiego, wyrażający się obecnie walką o t. zw. „szkolę jednolitą". Sytuacja obecna pozwala przewidywać, że dualizm ten zostanie przezwyciężony, że Francja urzeczywistni postulaty demokracji, opierając wychowanie wszystkich warstw na ogólno-kulturalnej podstawie.

Artykuł W e i d l a p. t. „Pedagogja i filozofja".

Wychowanie jako idea jest procesem przemiany indywidjum w osobowość, urzeczywistniającą w sobie wartości objektywne. Pedagogja, której przedmiotem jest tak pojęte wychowanie, rozpatruje wszystkie swoje problemy (problem metod, celów instytucyj kształcenia i wychowawczych) z punktu widzenia ich znaczenia w tym procesie. Pedagogja podejmuje także i te problemy, które są przedmiotem rozważań filozoficznych (problem wartości objektywnych, wolności woli, sensu życia), usiłuje jednak przedewszystkiem rozstrzygnąć w jakim stopniu takie czy inne rozwiązanie tych problemów przyczynia się do wewnętrznego rozwoju człowieka. Ten odrębny, właściwy pedagogji sposób ustosunkowania się do filozofji, pozwala ukonstytuować się jej jako nauce niezależnej, autonomicznej.

M. S a d l e r rozważa filozofję wychowania indywidualnego i narodowego, i wykazuje zdecydowany wpływ filozofji wychowanta indywidualnego na stosunek państwa do wychowania. Poszanowanie indywidualności i jej rozwoju, niechęć do t. zw. ogólnego wykształcenia (ma ono osłabiać spontaniczne i twórcze siły młodzieży), równie silny nacisk na wychowanie fizyczne jak umysłowe — oto zasadnicze cechy wychowania angielskiego.

W ostatnich 30 latach wielu zwolenników zyskała myśl, że wychowanie młodzieży jest zadaniem państwa. Zadania tego nie określa się jednakże bliżej w sposób jednozgodny. Ślady rozbieżności zdań w tej kwestji można wykryć w historji Anglji na przestrzeni ostatnich 500 lat. Obszerna bibljografja załączona.

J. Stroczanka.

Pädagogisches Zentralblatt- herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Verlag Julius Beltz, Langensalza 1931. 11 Jahrgang.

Miesięcznik wydawany przez Centralny Instytut dla spraw Wychowania i Nauczania.

Poza aktualnemi zagadnieniami z dziedziny wychowania i nauczania na terenie Niemiec, Instytut bardzo żywo interesuje się szkolnictwem niemieckiem poza granicami Niemiec oraz kształceniem nauczycielstwa dla tychże szkół. Sprawa ta znajduje szerokie uwzględnienie na łamach czasopisma.

W numerze 6-tym Hermann Strunk omawia naukę języka polskiego w szkołach niemieckich Wolnego Miasta Gdańska. Zaraz na wstępie zastrzega się autor, iż zupełnie poza nawiasem zostawia szkoły ustanowione specjalnie dla mniejszości polskiej. Następnie autor z całą satysfakcją stwierdza, że Wolne Miasto Gdańsk dumne jest ze swego istnienia jako państwo niemieckie, że takiem na wsze czasy chce pozostać, że językiem urzędowym oraz językiem nauczania jest język niemiecki, że zaprowadzenie języka polskiego wcale niema na celu wytworzenia obywateli używających w równej mierze dwu języków ani podniesienia języka polskiego do roli mowy, równorzędnej mowie niemieckiej.

Przyczyny, które zmusiły Gdańsk do zaprowadzenia w szkołach niemieckich języka polskiego, są natury gospodarczej, mianowicie: związanie Gdańska z Polską unją celną, utrata dawnych rynków zbytu—obecnie całkowity lub w olbrzymiej większości zbyt towarów w Polsce, obsługa polskiej klienteli i t. p. A więc obawa utraty dochodów, ciągnionych z Polski zmusiła obywateli Wolnego Miasta do uczenia się języka polskiego.

Niemałą rolę odgrywają też względy natury politycznej. Im więcej Gdańszczan będzie władało językiem polskim w mowie i piśmie, tem mniej będą usprawiedliwione żądania firm gdańskich i polskich, domagających się sprowadzenia odpowiedniego personelu z Polski, „niebezpiecznego“ dla niemieckości Gdańska. Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach niemieckich odciągnie Gdańszczan od polskich szkół. Ci bowiem, przezwyciężając swe nieprzyjazne nastawienie względem Polski, ze względu na przyszłość swych dzieci, posyłają je do szkół polskich, o niepożądanym wpływie. Dalej Dyrekcja Kolei Polskich w Gdańsku zobowiązana jest do przyjmowania na wolne posady przedewszystkiem dzieci Gdańszczan. Muszą one jednakże odpowiednio władać językiem polskim. Więc i tu interes „niemieckiego“ Gdańska domaga się uwzględniania języka polskiego w szkołach gdańskich, by zapobiec polonizacji Gdańska przez Dyrekcję Kolejową, przyczyniającą się pośrednio do rozwoju niebezpiecznego szkolnictwa polskiego.

Numer 9 i 10 zawiera rozprawę Pawła Fräger'a, do niedawna dyrektora niemieckiego ewangelickiego seminarjum nauczycielskiego w Sao Leopoldo, Rio Grando do Sul w Brazylji. Autor zajmuje się problemem kształcenia odpowiednich nauczycieli dla szkół niemiecko-

brazylijskich. Zmusza go do rozważania tej kwestji przewijająca się przez całą pracę, wielka troska o zachowanie dla narodu niemieckiego niemieckich emigrantów oraz ich potomków, urodzonych już w Brazylji. Przedewszystkiem u tych ostatnich objawia się bardzo często zanik charakteru niemieckiego i wsiąkanie w środowisko obce. Ma temu zapobiec odpowiednio kształcony nauczyciel. Analizując ideę narodową Niemców urodzonych w Brazylji, dochodzi autor do wniosku, iż jest ona w wielu punktach identyczna z ideą narodową mieszkańców Rzeszy Niemieckiej, w innych zaś od niej odbiega. Rozbieżności powodują warunki klimatyczne, geograficzne, narodowe, długoletnie kształtowanie się życia Niemców tam urodzonych bez ścisłego kontaktu z krajem swych przodków i t. p.

Z punktu widzenia narodowej idei Niemców brazylijskich domaga się Fräger dwojakiego sposobu kształcenia nauczycieli, jednych w Niemczech a drugich na miejscu, w Brazylji.

Pierwsi, rodowici Niemcy, z jaknajlepszem wykształceniem, mieliby pracować w szkołach, przygotowujących młodzież do nauki w średnich i wyższych zakładach naukowych w Rzeszy Niemieckiej. Poza tem siły te są niezbędne z następujących powodów:

1) powinny znaleźć popyt w szkołach niemieckich, nie mających coprawda na oku wymagań szkół Rzeszy, lecz pragnących podnieść swój poziom;
2) są potrzebne ze względów wychowawczych, natury narodowej mianowicie: Niemcy brazylijscy oraz Niemcy z Rzeszy uzupełniają się pod wieloma względami, przez co niektóre ważne a zanikające cechy charakteru niemieckiego u Niemców brazylijskich mogą być odświeżane utrzymane i rozwijane tylko przez tych nauczycieli, posiadających dane cechy w stopniu najwyższym;
3) mogą one niemieckie wartości kulturalne kultywować o wiele lepiej od nauczycieli, znających te wartości tylko ze słuchu;
4) mają przyczyniać się do utrzymania języka niemieckiego w należytej czystości;
5) bez nich nie do pomyślenia jest istnienie zakładów kształcenia nauczycieli. „Kto chce kulturę niemiecką wszczepiać, musiał sam u źródeł tej kultury żyć".

Powody, przemawiające za kształceniem reszty nauczycieli w Brazylji, są następujące:

1) kształcenie w Brazylji może lepiej uwzględnić życzenia ludności niemieckiej;
2) kształcenie na miejscu jest wiele tańsze (cztery razy);
3) niezbędne kształcenie w mowie krajowej daje lepsze wyniki a wychowanie do niemieckiego myślenia, czucia i czynu nie ucierpi, ponieważ będzie spoczywało w rękach wybranych sił nauczycielskich z Rzeszy;
5) jest potrzebne ze względu na mogące powstać konflikty polityczne między Niemcami a Brazylją;

6) zetknięcie się młodzieży 14 — 18-letniej podczas nauki z niemiecką kulturą, niemieckim krajem i człowiekiem, jest tylko powierzchowne; wysyła się siły po kilkuletniej praktyce, o ustalonym już poglądzie na zawód i życie.

Nareszcie Fräger pragnie widzieć typ nauczyciela, którego nazywa niemiecko-brazylijskim filologiem. Zadanie jego polegałoby na udzielaniu historji, literatury, gramatyki historycznej w języku brazylijskim w średnich szkołach niemiecko-brazylijskich. Odpowiednia ilość takich nauczycieli zapobiegłaby ucieczce uczniów z niższych klas szkół średnich niemiecko-brazylijskich do brazylijskich w celu późniejszego kontynuowania studjów na uniwersytecie brazylijskim. Młodzież ta, jak obawia się Fräger, jest dla narodowości niemieckiej stracona.

Poza artykułami zawiera czasopismo: komunikaty Centralnego Instytutu dla Wychowania i Nauczania oraz z nim związanych instytucyj, wiadomości pedagogiczne (z całego świata), przegląd pedagogiczny, gdzie sygnalizuje się ukazujące się dzieła z zakresu ogólnych zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych, pedagogiki leczniczej, nauki muzyki, nauki obywatelskiej i t. p.

W. Sterna.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 32. Jahrg. Nr. 1—3. Leipzig 1931.

K. Graucob w rozprawie o podstawach pedagogicznej nauki o środowisku omawia różne definicje pojęcia „środowisko", nie uznając żadnej z nich za doskonałą. Utrzymując, że pojęcie indywidualnego środowiska powinno być ujmowane psychologicznie, podaje takie określenie własne: „Sfera indywidualnego środowiska obejmuje najpierw wszystkie te czynniki świata zewnętrznego, które noszą cechę znajomości lub przynależności dla ujmującego i przeżywającego podmiotu. Nadto zaliczyć wypada do zakresu środowiska wszystkie czysto przyczynowo działające lub mogące być przeżywane treści". Odróżnić należy środowisko objektywne od subiektywnego, kształtujące od ukształtowanego. Autor porusza także problemat dyspozycyj w związku z środowiskiem i wymienia niektóre metody badania środowiska przez dziecko przeżywanego.

O. Bobertag ogłasza wyniki badania nad zjawiskiem zmienności i stałości poziomu inteligencji i postępów w nauce. W roku 1925 poddano w mieście Eberswalde pod Berlinem wszystkie dzieci szkół powszechnych w czwartym roku nauczania (ogółem 382 dzieci) badaniu inteligencji przy pomocy testów Bobertag-Hylla. Wyniki badania przeciwstawił autor ocenom, jakie w danych klasach nauczyciele wydali o postępach uczniów. Po trzech latach powtórzono to samo badanie i porównanie na mniejszej liczbie badanych poprzednio uczniów. Chodziło nietylko o stwierdzenie, jaka korelacja zachodzi między wynikami badania a wynikami klasyfikacji postępów, ale także o stwierdzenie, czy wyniki po trzech latach będą takie same czy nie. Z pośród rezultatów, zestawionych przez

autora w licznych tabelach, ważniejszemi są następujące: 1) Rozsianie stopni inteligencji, wyrażonych ilorazami, jest o wiele znaczniejsze, niż rozsianie stopni postępów, wyrażonych cenzurami. Badania testami dają dwa razy większą uważność zróżnicowania uczniów, niż świadectwa szkolne, jakie uczniowie zwykle otrzymują. Nauka szkolna, naogół jednakowa, wywiera zatem wyrównujący wpływ na nierówno uzdolnione grupy uczniów. Wynika z tego, że szkoła będzie tem lepszą, im bardziej jednolity pod względem intelektualnym będzie materjał uczniowski w poszczególnych klasach. (Na podstawie podobnych badań doszli do takich samych wyników W. F. Dearborn w Nowym Jorku i C. Burt w Londynie). 2) Powtórzenie (po trzech latach) badań wykazało wysoki stopień stałości co do inteligencji ogólnej, a co do postępów naogół ten sam stosunek co poprzednio. Wynika stąd, że postępy uzależnione są naogół od uzdolnienia, oraz że tak wynik badań, jak świadectwa szkolne wzgl. wyniki egzaminów mają mniej więcej jednakowe znaczenie prognostyczne.

A. Argelander w artykule p. t. „Różnice płciowe w pracy i osobowości dziecka szkolnego" przemawia za ujmowaniem odnośnych różnic z punktu widzenia psychicznej struktury chłopca i dziewczynki w przeciwieństwie do konstatowania różnic jedynie ilościowo. Badania powinny iść w kierunku porównania procesów psychicznych i bardziej wrodzonych właściwości osobniczych i uwzględnić różne fazy rozwojowe. Oto niektóre wyniki, zestawione przez autorkę na podstawie obszernej nowszej literatury: Zachowanie się dziewcząt jest bardziej leptyczne (biernie przyjmujące), nastawienie chłopców bardziej ktetyczne (aktywnie dociekające); dziewczęta ujmują świat zewnętrzny bardziej globalnie, chłopcy wyróżniają prędzej poszczególne cechy; dziewczęta interesuje bardziej strona zewnętrzna, chłopców — struktura przedmiotów i t. d. Istotną cechą płci żeńskiej jest większa wrażliwość uczuciowa; mężczyzna jest bardziej rzeczowy, a mniej emocjonalny. Strukturalne różnice międzypłciowe istnieją zarówno w dziedzinie pracy intelektualnej jak i w zachowaniu socjalnem. Niema struktur osobniczych wyłącznie męskich lub żeńskich; o typie męskim lub żeńskim mówimy wtedy, kiedy pewne formy osobnicze są u jednej lub drugiej płci bardziej zaakcentowane.

M. Keilkacker porusza kwestję osobowości nauczyciela w ocenie uczniów. Autor zebrał około 2000 wypracowań na temat „Jakiego życzę sobie nauczyciela?" od 8 do 20-letnich uczniów wszelkich typów szkół z różnych dzielnic niemieckich. W rezultacie stwierdził, że u uczniów wyobrażenie sobie ideału nauczyciela zmienia się z postępem w rozwoju psychicznym, t. j. uczniowie na różnych stopniach wieku życzą sobie różnych nauczycieli, takich prawdopodobnie, jakich odpowiednio do rozwoju wewnętrznego potrzebują. Różnice indywidualności, środowiska i typu szkoły nie odgrywają przy tem żadnej roli.

A. Fischer rozpisuje się szeroko nad reformą podziału roku szkolnego i rozkładu wakacyj. W rezultacie swych głębokich rozważań dochodzi autor do następującego konkretnego wniosku; początek roku szkolnego — 15 września, ferje świąt Bożego Narodzenia — od 22 grudnia do 7 stycznia, wielkanocne — od piątku przed Niedzielą Palmową do poniedziałku po Niedzieli Przewodniej włącznie, zakończenie roku szkolnego —15 czerwca, czas trwania głównych wakacyj 8 tygodni.

Ciekawy przyczynek do zjawiska neuropatycznych zaburzeń przy pisaniu przynosi A. Legrün w swym artykuliku p. t. „Strach i kurcze przy pisaniu w szkole". Mianowicie, niektórzy uczniowie nie są zdolni pisać porządnie, jeśli czują się przez nauczyciela obserwowani. Ich pismo przybiera wtedy charakter starczy wskutek działania niepokoju i strachu. W pojedyńczych wypadkach odnośne ośrodki motoryczne mogą zostać zahamowane do tego stopnia, że pismo staje się kurczowo, zbite i zupełnie nieczytelne.

O zjawisku „postaciowania" referuje B. Grahmann na podstawie obserwacyj nad przesuwaniem części składowych i przedmiotów przy ujmowaniu postaci optycznych (krajobrazów). Autor stwierdza, że pierwsza faza subjektywnego ujmowania postaci optycznych nosi charakter niestałości, fluktuacji i ruchu, a nadto jest zabarwiona uczuciem. Lecz już na początku procesu zaznacza się u obserwatora dążność do różnicowania „tła" i „figury", co zresztą jest końcowym efektem całego aktu „postaciowania". Przesuwanie części składowych w pierwszej fazie procesu może być najrozmaitsze, np. przestawia osoba badana części z prawej strony na lewą i odwrotnie, grupuje części, położone poza sobą, obok siebie, stawia części górą na dół, przecenia ilość, porządkuje części na zasadzie regularności, symetrji i t. p. Postacie, ujmowane w pierwszej fazie jako niestałe, płynące, nazwane w teorji postaci „przedpostaciami" („Vorgestalten"). Początkowe przesuwanie części składowych postaci nie przeszkadza ostatecznemu ujęciu postaci „sensownej". Ciekawem jest stwierdzenie, że postacie końcowe u dzieci młodszych (6 do 7-letnich) podobne są do przedpostaci dorosłych. Nierzadkiem zjawiskiem przy ujmowaniu postaci przez dziecko są „złudzenia". Występują one wówczas, kiedy akt postaciowania i łączenia z postacią odpowiedniego sensu doznaje zahamowania. Oba zjawiska (przesuwanie części składowych i złudzenia) rzucają snop światła na sposób postaciowania wogóle. Dodane ryciny ilustrują przytoczone przykłady subjektywnego przekształcania postaci w pierwszej fazie optycznego ujmowania.

M. Löwy rozstrząsa problemat dziecka trudnego i zaniedbanego z punktu widzenia psychologji indywidualnej Adlera. Psychologja indywidualna kierunku adlerowskiego mówi o kompleksie małowartościowości i przeciwstawia mu dążenie do znaczenia i uczucie społeczne. Pojęcie małowartościowości ujęte jest w znaczeniu rozszerzonem. Poczucie małowartościowości dziecka objawia się w postawie obronnej wobec wymagań dorosłych, np. jako lenistwo,

opór, chodzenie poza szkolę, lub też w niechlujności, jąkaniu się i t. p. Autorka rozróżnia małowartościowość, uwarunkowaną organicznie (zupełny brak zmysłu, wzroku, słuchu), sensualną (zaburzenie normalnych funkcyj zmysłowych), intelektualną, moralną i małowartościowość, uwarunkowaną psychicznie, czyli psychopatyczną. Małowartościowość pociąga za sobą trudność w wychowaniu, najczęściej niechęć do nauki i włóczęgostwo, o ile przyczynia się do tego nieodpowiednia sytuacja dziecka w szkole i szkodliwy wpływ środowiska domowego. Z pośród różnych form trudności wychowania wymienia autorka: egocentryczną postawę dziecka rozpieszczonego (jedynaka), opór, krnąbrność w okresie między 3 i 4 rokiem życia, strach przed szkołą i uciekanie z niej u 6-letniaków. Istotną cechą dziecka trudnego jest jego postawa asocjalna czyli obojętność wobec społeczności, zaś dziecka zaniedbanego lub włóczęgi postawa antysocjalna czyli wrogie usposobienie wobec grupy społecznej. Każde poważniejsze zaniedbanie się dziecka ma swoje podłoże w jakiejś małowartościowości, a często w zupełnym braku wychowania. Autorka przytacza szereg przykładów małowartościowych dzieci trudnych do wychowania.

W sprawie psychologicznego kształcenia nauczycieli słuchaczy pruskich Akademij Pedagogicznych wypowiadają swoje uwagi nad zakresem i planem pracy w tej dziedzinie wyższych studjów zawodowo-pedagogicznych prof. Dr. Arthur Hoffmann (Erfurt) i prof. Dr. Gerhard Pfahler (Altona). Pierwszy nie traktuje psychologji jako przedmiotu oderwanego, lecz w organicznym związku z problemem wychowania pedagogów. Temu celowi służą obok systematycznych wykładów: stacje obserwacyjne (ogródek dziecięcy, szkoła podstawowa, nadbudowa szkoły powszechnej, szkoła specjalna, szkoła zawodowa kupiecka, wiejskie ognisko wychowawcze, wiejska szkoła jednoklasowa i dziecko w rodzinie), gromadzenie materjału samoobserwacyjnego i statystycznego, zbiory wytwórczości dziecięcej, tworzenie zespołów pracy różnych kierunków, dyskusje, orjentacja w literaturze fachowej, systematyczne ćwiczenia bibljograficzne, laboratorja i zwiedzanie pokrewnych instytutów. Jako główny cel przyświeca autorowi „metodyczne szkolenie na konkretnym materjale w kierunku samodzielnego stawiania problematów oraz samodzielnego i rzeczowego podejścia grup problemowych". G, Pfahler odpowiada na pytania: 1) Jak wykładać psychologję, aby jednocześnie szkolić zmysł obserwacyjny dla rzeczy psychicznych? 2) Co wybrać, jako najważniejsze, ze względu na ścisły związek psychologji z aktem pedagogicznym? Jego wykłady uwzględniaja charakterologję, psychoanalizę i psychologję indywidualną oraz psychologję rozwojową (dzieciństwa i młodzieńczości). Systematyczne obserwacje i ćwiczenia obserwacyjne zajmują w programie przednie miejsce. Kurs akademickiego kształcenia nauczycieli trwa w Prusiech dwa lata

Fr. Śniehota.

Zeitschrift für angewandte Psychologie. B. 39 Heft 1 bis 3 Leipzig 1931. Beiträge zur Rassenpsychologie von Richad Müller — Freienfels (Stettin) str. 1 — 31.

Istnieją dwa pojęcia rasy. Oba kłócą się z sobą, bo zawierają cechy wprost przeciwne. Jedno pojęcie rasy bierze ją, jako wytwór kultury, jako zespół cech niestały, zmienny, i jako wartośc o ile odpowiada celowi racjonalnie wytkniętemu. Według drugiego pojęcia rasa to wynik naturalny różnic zachodzących między ludźmi, rasa obejmuje stały zespół cech biologicznych, a więc coś niezmiennego i posiadającego wartość dla siebie, przez to samo że nie miesza się z innemi rasami.

To drugie pojęcie przeważa w nowoczesnych teorjach rasy (2). Niestety opiera się ono zdaniem autora na błędnej hipotezie, jakoby istniały wyraźnie odgraniczone pra-rasy stałe.

Tymczasem przeciwnie można wykazać, że rasy ulegają zmianom, przekształceniu; tworzą się nowe rasy pod wpływem warunków społecznych, kulturalnych, przyczem biologiczne czynniki schodzą na plan drugi. O wartości rasy nie rozstrzyga jej czystość· Dowiedzionem jest, iż rasy mieszane wydźwignęły się na wysoki stopień kultury, i że czystość rasy niekoniecznie prowadzi ją do rozkwitu; przeciwnie raczej do upadku. Z tego wniosek, iż nie należy przy tworzeniu pojęcia rasy polegać na czynnikach biologicznych (5).

Utarte odróżnianie ras według barwy skóry, włosów, oczu nie wytrzymuje krytyki jako oparte na cechach zbyt powierzchownych i częstokroć zbyt przesadnie podkreślających. Nie zawsze można na podstawie zewnętrznych cech rozstrzygnąć o przynależności danego osobnika do pewnej rasy. Zauważmy, iż żółta czy czarna barwa skóry, ciemne lub jasne oczy, blond lub czarne włosy, nie posiadają ostro zarysowanych granic. Rasy zasadnicze biała, żółta, czarna nie są całkiem wyraźnie odgraniczone. Tembardziej brak bezchwiejnych kryterjów, gdy chodzi o rasy podrzędne: romańską, germańską, słowiańską semicką (10). Tu się uwzględnić musi język, zwyczaje i inne kulturalne czynniki By rozróżnianie ras oprzeć na niezawodnych kryterjach, obrano za podstawę rozrożniania kształt czaszki i dokładne jej pomiary. Ale znowu trudności powstają, bo i pod tym względem są liczne wyjątki od ustalonych typów czaszki. Zresztą obranie za kryterjum kształtu czaszki przypuszcza nieuzasadnione założenie o rasie, jako zamkniętym zbiorze potomków.

Jeżeli baczniej przyjrzeć się teorjom współczesnym o rasach to dostrzegamy, iż na pojęcie rasy składają się bądź cechy biologiczne, bądź momenty duchowe, kulturalne (11).

Do poprawnej teorji ras należy nie tylko zestawić cechy somatyczne biologiczne z psychicznemi, kulturalnemi, lecz odnaleźć między niemi relacje i wskazać na ich zależność przy konstytucji takiego lub innego typu rasowego (12).

Nie ulega wątpliwości, iż psychiczno-kulturalny typ wyraża się w typie cielesnym, w mimice i całej postawie. Ale też i odwrotnie cielesne zmiany wpływają na typ psychiczny. Relacja czynników somatycznych i psychiczno-kulturalnych w ukonstytuowaniu typu rasy domaga się bliższego określenia. Napewno jest więcej skomplikowaną niż uproszczone pojęcia zależności; na te węzły b. dużo nitek musi się składać. Do tej pory brak ścisłego dowodu na uzasadnienie tezy, „że rasa jako odziedziczony typ somatyczny jednoznacznie uwarunkowuje duchowe właściwości osobników przynależnych do niej“ (17).

Autor stara się udowodnić przeciwną tezę, mianowicie, iż tak zwany typ somatyczmy ulega zmianom i to właśnie pod wpływem czynników psychicznych i społecznych (17). Jako przykład wysuwa autor żydów, którzy ze zmianą społecznych warunków (udział w życiu naukowem, politycznem, sportowem) wydają jednostki odbiegające od utartego typu żyda. Stąd wniosek, iż niema „rasy“ niemieckiej, francuskiej, angielskiej; istnieją natomiast niemieckie, francuskie, angielskie społeczeństwa, ośrodki kulturalne. Oczywiście kultura kształci, wyrabia jednostki biologiczne, ale niemożliwem jest wykazać co położyć na karb „rasy" biologicznej, a co przypisać kulturze (22). Podobnie jak biologiczne czynniki mieszają się z duchowo-kulturalnemi, tak mieszają się i tak zwane rasy. Stąd zdaniem autora nie może istnieć nauka o różnicach rasowych (22). Nasuwa się uwaga, czy autor nie wpada w krańcowość.

Teoretycy ras odwołują się do instynktu rasowego, budując na nim pojęcie rasy.

By móc oprzeć pojęcie rasy na instynkcie należałoby pierwej udowodnić, że instynkt powstaje jedynie na podłożu wspólnoty krwi i że inne okoliczności nie wchodzą w rachubę, a następnie, że wspólnota rasowa przejawia się w sympatji różnica rasowa natomiast w antypatji. Otóż ani jedno ani drugie nie zostało udowodnione. Antypatje zachodzą przecież i wsród członków jednej rasy a nawet jednej rodziny.

Wystarczy wspomnieć o antypatjach między Serbami i Bułgarami między Osmanami i Ormianami. Językowe, religijne i stanowe przeciwieństwa odgrywają w tych wypadkach przeważającą rolę (25). Zdaniem autora ani świadomość rasowa ani antypatje między rasami nie stanowią faktu pierwotnego, naturalnego, nieuniknionego (26). Społeczne, kulturalne warunki przyczyniają się do różnic rzekomo rasowych

Pojęcie rasy staje się najczęściej środkiem politycznych walk, które z nauką nic wspólnego nie mają. Teoretycy ras nie zdołali się uwolnić od uczuciowych elementów, co jest postulatem racjonalnej, czystej nauki.

Wywody Müller-Freienfelsa mają dużo słuszności, stanowią one raczej krytykę obecnych teoryj ras aniżeli przyczynek pozy-

tywny. Podreślając mocniej niż inni czynniki duchowe, społeczne kulturalne, które doniosłą rolę spełniają, autor spycha na zbyt podrzędne miejsce czynniki somatyczne, biologiczne, które bądz co bądź dużo znaczą.

Psychiczne, społeczne i kulturalne czynniki rozwijają się przecież na glebie biologicznej, nie są zawieszone w powietrzu.

X. P. Chojnacki.

L'Education, R. XXIII. Nr. 1, październik 1931. Flayol: La metode Montessori dans les Ecoles Maternelles (Metoda Montessori w szkołach macierzyńskich).

Przed stworzeniem metody Montessori Francja posiadała dobrze zorganizowane i rozwinięte zakłady kształcenia wieku przedszkolnego, dlatego nową metodę powitano mniej entuzjastycznie niż w innych krajach. Wprowadziła ją do Francji młoda entuzjastka Miss Cromwell, Amerykanka, która przetłumaczyła na język francuski książki Montessori, założyła fabrykę odpowiednich sprzętów, które rozsyłała na bardzo korzystnych warunkach do istniejących przedszkoli, otworzyła sama liczne „domki dziecięce". Jakkolwiek nie można pewiedzieć, że dawne „szkółki macierzyńskie" przekształciły się na „domki dziecięce", to jednak trzeba przyznać, że metoda Montessori wywarła wielki wpływ na dotychczasowe metody wychowania wieku przedszkolnego we Francji i to tak w teorji, jak i w praktyce. W teorji: przekonała o skuteczności i możliwości samowychowania przez pracę własną dziecka oraz o konieczności uwzględniania jak najszerzej pojętej indywidualności dziecka. W praktyce: wywalczyła prawo obywatelstwa wielu kształcącym zajęciom a przedewszystkiem pracy twórczej, lekcjom milczenia, kształceniu zmysłów, zmieniła stosunek wychowawczyni do dzieci. Nie stworzyła metoda Montessori niczego nowego dla Francji, ale jest strumieniem ożywczym dla starych metod, do których doskonalenia się przyczynia. Na drodze do całkowitego urzeczywistnienia idei Montessori stoi wiele przeszkód jak: niemożność zapewnienia korzystnych warunków rozwoju fizycznego, zbyt wielka liczba dzieci w klasach, kosztowność materjału oraz pewne przeszkody natury administracyjnej jak niektóre regulaminy, podział godzin i t. p.

J. Monod: La metode Montessori dans les Jardins d'Enfants (Metoda Montessori w ogródkach dziecięcych).

Po opisaniu kilku obrazków z ogródka dziecięcego i podaniu głównych zasad, na których się praca wychowawcza w „ogródku" opiera, autorka dochodzi do wniosku, że, nie mając jeszcze zupełnie pewnej i całkowitej wiedzy o dziecku, nie można uznać żadnej metody za bezwzględnie doskonałą; wychowawczyni może być wybitną, jeżeli będzie miała wogóle jakąś metodę i według niej będzie konsekwentnie postępowała.

Nr. 2, listopad 1931. M. Bandel: La Radiophonie scolaire. (Radjofonja szkolna).

Radjofonja jako epokowy wynalazek jest — względnie może być — ważnym czynnikiem w podnoszeniu kultury mas. Stąd ważność radja w oświacie pozaszkolnej nie ulega wątpliwości. Inaczej jest z radjem w szkole początkowej. Nauka przez radjo jest dogmatyczna i sucha; podczas gdy do dzieci 6—13 letnich trzeba stosować metody aktywne, utrzymywać uwagę, zachęcać, upominać, utrzymywać karność. Nie można jednak stawiać tych zarzutów a priori, nie dokonawszy wpierw odpowiednich doświadczeń; z niepowodzenia zastosowania innych wynalazków do szkół także nie można brać analogji. A już w wielu państwach Europy radjo zostało urzędowo wprowadzone do szkół i daje doskonałe rezultaty. W Anglji n. p. istnieje centralna rada radja szkolnego, która kieruje pracą, wydaje specjalne broszury pomocne w korzystaniu z audycyj. Programy audycyj są tak układane, by mogli z nich korzystać starsi i młodsi.

Radjo nie wyprze nauczyciela z żadnej dziedziny życia szkolnego a tem więcej nie zastąpi go; ono mu tylko przyjdzie z pomocą zwłaszcza w tych dziedzinach, w których nauczyciel nie jest specjalistą, co ważne jest szczególnie dla szkół wiejskich.

W końcu podaje autor ogólne uwagi dotyczące programów audycyj szkolnych.

T. Zaworski.

IV ANNÉE LE 1 JANVIER 1932 No 1

RÉVUE TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE

ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE — NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES

DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

L. DOBRZYŃSKA-RYBICKA.

QUELQEUS REMARQUES SUR LA SOCIOLOGIE DE LA DIRECTION.

La direction est une forme plus compliquée du simple rapport de préposition et de subordination, qui lui — même fait partie d'un groupe encore plus général de relations sociales notamment de l'accomodation. L'accomodation consiste en certains changements dans les attitudes; sentiments ou actions des termes de la relation qui permettent sinon une complète unification du moins une coopération harmonieuse, condition indispensable de la vie sociale. L'accomodation peut s'accomplir dans les deux termes du rapport social, elle est celle de la coordination; ou bien les changements d'attitudes etc. etc. n'ont lieu que dans l'un des termes du rapport. En ce cas l'accomodation prend le caractère de préposition et de subordination. Le terme préposé est celui qui ne change pas, le subordonné celui qui subit des modifications.

La simple préposition devient direction, quand le terme préposé acquiert une certaine stabilité et qu'il peut modifier le terme subordonné, sans avoir recours à aucune sanction.

Elle apparait comme pouvoir si, à la stabilité elle joint la disposition de sanctions physiques ou juridiques.

La direction et le pouvoir peuvent et doivent, évidemment s'accorder. Jamais une autorité n'a regretté d'avoir tâché d'être direction avant d'avoir, comme dernierer essource, eu recours aux sanctions.

La direction a une immense importance pédagogique. La pédagogie n'est au fond qu'un rapport de direction appliqué à former une personnalité.

La sociologie de la direction consiste à analyser les ressources sociologique. Notre article en analyse deux comme ayant une importance toute particulière: la mutualité de l'accomodation et les limites qu'elle doit respecter pour ne pas paralyser la direction; le fait sociopsychique de la confiance et quelques conditions de sa réalisation.

M WACHOWSKI.

EINE ANALYSE PÄDAGOGISCHER REAKTIONEN AUF VERGEHEN DER ZÖGLINGE.

Der Verfasser beschreibt und erläutert die formale Seite der Situationen, die entstehen können, wenn der Zögling eines Vergehens verdächtigt und schuldig wird.

Sehr verschieden ist die Art und Weise, wie es zur Feststellung der Schuld kommt, und wie der Zögling auf Untersuchungen des Erziehers reagiert. Grossen Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung haben das Erlebnis des Beschuldigten während oder nach der unerlaubten Tat, das pädagogische Verhältnis des Erziehers zu ihm und seine soziale Lage (Mitschüler, Geschwister) Erwähnung finden auch Gründe und Situationen, die den Erzieher zur Unterlassung pädagogischer Aktion zwingen. Man unterscheidet pädagogische und nicht pädagogische Reaktionen auf Vergehen der Zöglinge. Zu letzteren gehören die Rache des Erziehers und viele andere personale Reaktionen, deren Motive im beleidigten Ehrgefühl zu suchen sind. Es gibt Erzieher, die nur personal reagieren und fast jedes Verge-

hen des Zöglings als Ungehorsam ansehen. Das Ziel rein pädagogischer Reaktionen im falle eines Vergehens ist das Enstehen eines inneren Konflikts im Zögling, und Befestigung der Dispositionen, die gegen die Verführung kämpfen. Hier stellt der Verfasser vier Bedingungen für erfolgreiche Reaktion des Erziehers fest.

Die Situationen, die durch ein Vergehen verursacht werden, werden von Erziehern in meisten Fällen vereinfacht und nicht gründlich genug geprüft. Man kann es aber nicht übelnehmen. Die Pädagogik stellt stets neue und stets grössere Forderungen an Lehrer und Erzieher, ohne jedoch die pädagogischen Tatsachen genug zu kennen.

W. WĄSIK.

LE DERNIER OUVRAGE POLONAIS SUR L'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE.

Dans la première partie de l' article, l' auteur donne un aperçu de l' historiographie philosophique polonaise concernant les traductions de livres des littératures étrangères ainsi que les oeuvres polonaises originales du domaine de l' histoire de la philosophie générale. Dans la seconde partie, l' auteur nous donne l' analyse critique des problèmes essentiels touchant l' art et la conception d' un ouvrage de l' histoire de la philosophie en général en rapport avec le livre du prof. Tatarkiewicz: „L' histoire de la philosophie„ („Historja filozofji" — 1931.); a savoir: 1-o- la conception de l' histoire de la philosophie universelle et de l' histoire de la philosophie européenne; le rapport mutuel de ces deux termes; 2-o- les principes de la composition d'un ouvrage de ce genre, relativement à l'histoire de la philosophie (universelle) en liaison avec l'histoire de la philosophie en Pologne; 3-o- le problème de la classification de l'histoire de la culture en général et de la philosophie en particulier relativement à la classification traditionnelle; 4-o- le problème consistant à trait la philososophie en tant que recueil des éléments de la culture, leur synthese et par conséquent les

indications concernant la manière dont est traitée une oeuvre du domaine de histoire de la philosophie. Puis, l'auteur donne le compte-rendu de „L'histoire de la philosophie" du prof. Tatarkiewicz, compte-rendu accompagné de remarques critiques générales, arrivant ainsi a la conclusion, que le iivre du prof. Tatarkiewicz est le meilleur de tous le ouvrages de ce genre que possède actuelegment la litté ature polonaise.